

Acta Universitatis Szegediensis
De Attila József nominatae
Sectio Paedagogica et Psychologica
Series Specifica Paedagogica

Ágoston György

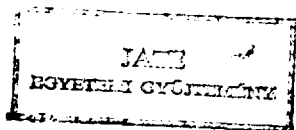
A KÖZÉPISKOLA FEJLESZTÉSE

KONCEPCIÓK - KISÉRLETEK



JATE Kiadó

Szeged, 1988



HELYBEN
OLVASHATÓ

B 126219

JÓZSEF ATTILA TUDOMÁNYEGYETEM

ÁGOSTON GYÖRGY

**KÖZÉPISKOLAI FEJLESZTÉS
KONCEPCIÓK - KÍSÉRLETEK**

**JATE KIADÓ
SZEGED
1988**

SZTE Egyetemi Könyvtár



J000920119

SZERKESZTŐ:

ÁGOSTON GYÖRGY



B 126213

ISSN 6324-7260

Terjedelem: 11.5 A/5 ív

Példányszám: 350

Engedély száma: 59221

Technikai szerkesztő: Kunsági Elemér

Szedés: Csapó és társai kft. Szeged

Tartalom

Előszó.....	5.
Az új gimnáziumi tanterv.....	7.
A programozott oktatás és az oktatógép.....	13.
Vita az érettségiről.....	24.
A permanens nevelés fogalma és jelentősége.....	31.
Gondolatok a korszerű oktatásról.....	41.
Az egységesség és a differenciáció elvének tantervi következményei.....	48.
Tézisek az iskolai tehetségnevelésről.....	69.
Feljegyzés az iskolai nevelés kritikus pontjairól.....	76.
Kísérleti terv a gimnáziumi képzés szerkezetének átalakítására.....	81.
A tudásszintmérés funkciója a gimnáziumi tanulmányok megkezdésekor – a mérőlapok és alkalmazásuk módja.....	89.
A differenciált gimnáziumi képzés egy lehetséges modelljének vizsgálata.....	97.
A fakultatív gimnáziumi képzés.....	128.
A gimnáziumi fakultatív képzés helyzete és fejlesztésének lehetőségei.....	134.
Kísérleti terv a gimnáziumi és szakközépiskolai képzés átalakítására egységes középiskolai képzés differenciált ágazataivá.....	143.
A középiskola egységesítési kísérletének tapasztalatai.....	150.
Az iskolakísérletek egyes kutatásszervezési és kutatómódszertani kérdései.....	163.
A közös alapú középiskolai kísérlet az első érettségit tett kísérleti évfolyam eredményeinek tükrében.....	170.
A középiskolai képzés első szakasza.....	183.
A JATE Pedagógiai Tanszéke által irányított iskolakísérletek különös tekintettel a szakképzésre.....	194.
A kísérleti középiskolai első szakaszra (1-2. osztályra) épülő egyéves szakmunkásképzés tervezete.....	208.
A kísérleti 5 évfolyamú iskolarendszerű technikusképzés előzményei és tapasztalatai.....	212.
A kísérleti 5 évfolyamú iskolarendszerű technikusképzés harmadik évének tapasztalatai.....	235.

ELŐSZÓ

Az elmúlt két évtizedben irányításommal nagyobb arányú középiskolai fejlesztési kísérletek folytak.

A 70-es években a fakultatív gimnáziumi képzés lehetőségeit próbáltuk ki három Csongrád megyei gimnáziumban. Kísérletünkkel azt a közoktatáspolitikai döntést kívántuk előkészíteni, amely az addigi uniformizált, a tanulók egyéni képességeit kevésbé tekintetbe vevő és fejlesztő gimnáziumi képzés helyett a tanulók egyéni képességeit megismerni és fejleszteni hivatott képzést szándékozott meghonosítani. A kísérlet a gimnáziumi felső szakasz reformjának a fejlett országokban kialakított reformelképzeléseit alkalmazta a sajátos magyar viszonyokra. A kötelező, a kötelezően választható és a szabadon választható tárgyak tantervi rendszerét vezette be mindazokkal az akkor még nálunk újnak számító pedagógiai eljárásokkal, amelyek egy ilyen differenciált képzési rendszer megfelelő, a tanulók egyenlő fejlődési esélyeit biztosító működéséhez elengedhetetlenek (az induló tanulmányi szint megállapítása, a hiányok pótlását segítő, felzárkóztató foglalkozások szervezése, a tanulói képességek megismerése és a tanulói önismeret érdekében szervezett orientációs foglalkozások, a tanulmányválasztást segítő orientációs rendszer, az osztályközi fakultációs csoportok szervezése és a foglalkoztatásuk módszerei, stb.)

A 80-as években – részben a fakultatív gimnáziumi képzés koncepciójának továbbfejlesztésével – kidolgoztuk az első szakaszában (1–2. osztályban) az orientáció elvén alapuló egységes, a második szakaszában hármas elágazású középiskola modelljét. A három elágazás: a/ gimnáziumi tanulmányok (2 év), b/ szakközépiskolai tanulmányok (2 év: érettségi és szakmunkásképesítés + 1 év: technikus képesítés), c/ szakmunkástanfolyam (1 év). Ez a modell ugyanakkor, amikor közelíteni kívánta egymáshoz a gimnáziumi és szakközépiskolai képzést, egyúttal – szándékaink szerint – mind az általános képzés, mind a szakképzés igényeit korszerűbben akarta kielégíteni. Ennek az egységes és differenciált képzési modellnek a kidolgozásában is az általánosan képző és szakképző intézmények közelítésének, a köztük való átmeneti lehetőségek megnyitásának nemzetközi tendenciáit vettük figyelembe és alkalmaztuk a sajátos magyar gazdasági-társadalmi és közoktatásügyi viszonyokra. E modell tartalmazta először az iskolarendszerbe visszahelyezett, korszerűsített, a megelőzőnél magasabb színvonalra emelt 5 éves technikusképzés koncepcióját. E modell szerint indult 1979-ben kísérleti képzés három gimnáziumban és öt szakközépiskolában.

Középiskolai fejlesztési koncepciónk, kísérleti tapasztalataink (eredményeink és kudarcaink) közvetlenül vagy közvetve hatással voltak a középiskolai képzést érintő közoktatáspolitikai döntésekre, és bevallottan vagy be nem vallottan befolyásolták azoknak a közoktatáspolitikusoknak és kutatóknak, kísérletezőknek a gondolkodását, akik a középiskolai rendszer fejlesztésén az elmúlt két évtizedben munkálkodtak. Az országban vannak olyan kísérleti iskolák, amelyek kísérleti koncepciójuk eredetének, kiindulópontjának a mi kísérleti modellünket ismerik el, annak módosított továbbfejlesztett változatával dolgoznak.

Az iskolakísérleti munka befejeztekor, amely egybeesik aktív életpályám befejezésével is, talán nem szerénytelenség, ha a fent röviden vázolt iskolakísérleti-fejlesztési munkával kapcsolatos, a különböző folyóiratokban, kiadványokban nagyrészt megjelent, de részben publikálatlan személyes teljesítményeimet: az általam kidolgozott kísérleti terveket, a kísérleti folyamatról készített értékelő tanulmányokat, beszámolókat, fejlesztési koncepciókat, összehasonlító pedagógiai, kutatómódszertani tanulmányokat gyűjteményes kötetben közre adom.

A gyűjteményes kötetbe felvettem néhány olyan cikket, tanulmányt is, amely nincs ugyan közvetlen kapcsolatban az iskolakísérleti tevékenységgel, többségük időben is korábban látott napvilágot, de megjelenésekor figyelmet keltett, és az iskolai oktatás alakulására – a rá történő sok szakirodalmi hivatkozással is bizonyítható módon – hatással volt. Ilyen pl. egy gimnáziumi óratervjavaslat, amely már 1963-ban ajánlja az egyéni választáson alapuló differenciált képzés bevezetését; ilyen az érettségi védelmében írott cikk abból az időből, amikor az iskolából a teljesítményelvet száműzni akarók az érettségi vizsga megszüntetéséért szálltak síkra. A programozott oktatásról és a permanens nevelésről annak idején írt tanulmányaim talán először (mindenesetre a legelsőik között) ismertették meg a magyar pedagógusokat mind az oktatás tartalmára, mind szervezetére, mind módszereire, tervezésére mélyen kiható, a felgyorsult társadalmi, gazdasági, tudományos-technikai fejlődés igényeiből fakadó új megközelítésekkel.

A kötetben összegyűjtött tanulmányok, írások tehát az elmúlt három évtizedet felölelő korszak termékei, részét alkotják e korszak közoktatásügyi és neveléstudományi mozgásainak, törekvéseinek.

Az eredeti szövegeken semmit nem változtattam. Ha a kötet adalékot szolgáltat majd a magyar neveléstörténet e korszakának elfogulatlan tanulmányozói és értékelői számára, már nem volt kiadása hiábavaló. Ha aktuálisan vagy a jövő fejlődés számára is szolgáltat tanulságokat, örülni fogok neki.

Szeged, 1988 december hó

Ágoston György
egyetemi tanár

AZ ÚJ GIMNÁZIUMI TANTERV

Az új gimnáziumi tanterv készítői elismerésre méltó nagy munkát végeztek. A tantervi reform alapelveit az élet, a társadalmi fejlődés igényeinek, az ideológiai szükségletnek megfelelően fogalmazták meg. A tantervjavaslatok úgy, ahogy vannak, sokkal jobb, korszerűbb tananyagot tartalmaznak, mint amit most tanítanak gimnáziumainkban, tehát komoly előrelépést jelentenek. Művelődésügyi kormányzatunk mégis – tekintettel az iskola korszerűsítésének rendkívüli társadalmi jelentőségére – vitára bocsátotta a tantervjavaslatot. A vitázók nem mindenben értenek egyet a tantervi javaslat készítőivel. Néhány kérdésben szinte országos közvéleménnyé sűrűsödtek az ellenvélemények.

Legyen-e második idegen nyelv?

Sokan megengedhetetlennek és megindokolhatatlannak tartják például a második idegen nyelv hiányát a gimnázium természettudományi tagozatában. Nemcsak azért megengedhetetlen, mert még nem volt olyan általánosan képző középiskolánk, amely megelégedett volna egy idegen nyelv tanításával (ugyan ez sem lebecsülendő indok), hanem főképp azért, mert társadalmi fejlődésünknek határozott igénye, hogy a természettudományi és technikai fejlődést világviszonylatban figyelemmel kísérni képes, minden új eredményt azonnal hasznosítani tudó, tehát több idegen nyelven beszélő és olvasó emberek nagyszámú képzett gárdájával rendelkezünk. A tanterv készítői helyesen hangsúlyozták, hogy a tantervnek társadalmi igényeket kell kielégítenie. Nos, a második idegen nyelv tanítása a természettudományi tagozatban tényleges társadalmi igény. Elfogadhatatlan az a második idegen nyelv hiányát indokolni kívánó érv, hogy a tanulóknak módjuk van az iskolában önkéntesen második idegen nyelvet tanulni. Mindenki jól tudja, hogy egyrészt a heti 32–33 órás iskolai elfoglaltság mellett kevés tanuló vállalja majd a többletmunkát (nem is szabad ennyire megterhelni őket), másrészt az önként vállalt idegen nyelv tanulása korántsem olyan komoly, elmélyült, mint a tantervileg kötelező nyelvvoktatás.

De tarthatatlan az óraterv a társadalmi tagozat második idegen nyelvének óraszámát illetően is. A tagozat jellegéből egyenesen az következne, hogy benne az idegen nyelvek tanulására fokozottabb lehetőség nyílik. Ezzel szemben ez a lehetőség a gimnázium jelenlegi humán tagozatához viszonyítva csökken. Három év alatt a megadott óraszámban nem lehet megvalósítani a tanterv készítői által kitűzött célokat sem: a mindennapi élet legfontosabb tárgyköreiben egyszerű beszélgetést folytatni, szótár segítségével ismeretlen szavakat is tartalmazó, nyelvtani szempontból közepes nehézségű szöveget megérteni, szabatosan magyarrá fordítani, egyszerű magyar szöveget idegen nyelvre fordítani, idegen nyelven levelet, fogalmazványt írni) – nem is

beszélve arról, hogy a tantervkészítők szinte teljesen lemondtak az idegen nép irodalmába való némi bevezetésről, amit éppen társadalomtudományi tagozaton nem lehet kételkedés nélkül fogadni. Az idegen nyelvek tanárai azt is tudják, hogy pedagógiai-lag, lélektanilag nem helyes kevés óraszámmal kezdeni az idegen nyelv tanulását és azután emelni az óraszámot. Fordítva inkább lehetséges a nyelv tanítására fordítható óramennyiség elrendezése. Az idegen nyelvtanulás csökkentett lehetőségeit az sem indokolhatja, hogy lesznek (illetve megmaradnak és számszerűen növekednek) idegen nyelvi tagozatok, sőt idegen nyelvi 12 osztályos iskolák is, amelyekben már az általános iskola harmadik osztályától kezdve lehetséges lesz tanulni idegen nyelvet. Ez természetesen öröndetes és szükséges javaslat (megnyugvást keltett volna, ha a tantervi javaslat szól a középiskolai képzésnek erről a lehetőségéről), de semmiképpen nem indok a nyelvtanulás lehetőségeinek oly nagymérvű csökkentésére a gimnázium más tagozataiban. Nem is lenne igazságos és demokratikus megfosztani az idegen nyelvtanulás jó lehetőségeitől azokat a tanulókat (köztük esetleg kiváló nyelvérzéssel, nyelvtelhettséggel megáldottakat), akik önhibájukon kívül (mert például leközhelyükön nincs megfelelő intézmény, férőhely hiányában) nem járhatnak alapos nyelvi képzést nyújtó iskolába.

A tagozatok mellett vagyunk, de...

A vitában nagyon sokan a tagozatok ellen foglaltak állást, mások – helyeslően a tagozatokat – korainak tartják a tagozódás időpontját.

A tagozatok ügye kétségtelenül az új tanterv egyik kulcskérdése. A tantervkészítők az óraterv indoklásában mégis nagyon szűkszavúak: „Az itt mellékelte óratervet a Tantervi Bizottság több előterjesztett változat közül vita útján választotta ki. Ezek a változatok a gimnázium két tagozatára vonatkoztak, mivel korábbi tárgyalásaink arra az eredményre vezettek, hogy két tagozat szükséges és elégséges.” Jó lett volna tudni, hogy mi volt ezeknek a tárgyalásoknak a lényege, végül is milyen érvek alapján döntöttek a tantervkészítők a már első osztályban meginduló, egymástól lényegesen különböző két tagozat mellett.

Véleményünk szerint a tanterv készítői a tagozatok kérdését nem gondolták végig. A javaslat szerint a két tagozat jelentékenyen különbözik egymástól („...e két tagozat közt reális és nem névleges különbség van.”). Ez azt jelenti, hogy a két tagozat több vonatkozásban a gyermekekkel szemben jelentősen különböző követelményeket támaszt, fokozottabb képességeket feltételez, és fejlődésüknek, érdeklődésüknek eltérő irányt ad. Lehetetlen arra nem gondolnunk, hogy a gyermekek csak akkor tudnak jól boldogulni, sőt bizonyos tantervi szinteket egyáltalán csak akkor tudnak elérni, ha képességeik megfelelnek annak a tagozatnak, amelybe járnak (reálisan követelhető-e például a természettudományi tagozat matematikai, fizikai tantervi anyagának jó elsajátítása attól a tanulóól, akinek gyengébb matematikai képességei vannak? Nem okoz-e kinszenvedést az ilyen tanulónak a természettudományi tagozat?). Ha igaz és feltétlenül igaz, hogy a tagozatokba való beiratkozás a tanulók sikeres előrehaladása, eredményes munkája érdekében csak képességeik alapos mérlegelése alapján történhetné, akkor a következő kérdéseket kell feltenni:

1. Számolhatunk e 14 éves korban azoknak a képességeknek a tanterv által feltételezett szintű kialakultságával, amelyek alapján eldönthető, hogy melyik gyerek melyik tagozatba való?

2. Ha igen, tudnak-e általános iskoláink jelenleg megbízható tájékoztatást adni a középiskoláknak a gyermekek képességeire vonatkozóan (melyek a legerősebb, tehát a legfejleszthetőbb, melyek az átlagos, a gyenge képességeik) úgy, hogy a középiskolák ne legyenek kénytelenek a gyermekeknek a tagozatokra való irányítását lélektele nélkül, adminisztratív szempontok szerint végezni? Tudnak-e az általános iskolák a szülőknek olyan tanácsot adni, hogy a gyermekük továbbtanulási irányára vonatkozó kívánságaikban gyermekük érdeke, képességeinek ismerete is kifejeződéssé jusson?

A kérdésekre, részben nemleges választ kell adnunk. 14-15 éves korban még nem alakultak ki annyira a képességek (kivételek természetesen tekintélyes számban akadhatnak), hogy a gyermekek képzésének az iránya megnyugtatóan eldönthető legyen. Különösen még ma nem, mert amellett, hogy általános iskolai képzésünk színvonala általánosságban is sok kívánni valót hagy maga után, általános iskoláink között meglehetősen nagy színvonalbeli eltérések észlelhetők. Az általános iskolák ma még nincsenek abban a helyzetben, hogy a tanulók fejlesztésének azonos feltételeiről tudnának gondoskodni. A tanulók képességeinek rendszeres megfigyelése, a személyiségükre vonatkozó lényeges adatok rendszeres gyűjtése sem vált még honossá általános iskoláinkban, az ilyen munkára nem is adtunk kellő útmutatást és képzettséget pedagógusainknak. Az általános iskola VIII. osztályát végző tanulókról megbízható tájékoztatást nyújtó személyiségrajz nem készül. A középiskola tehát nincs abban a helyzetben, hogy a tanuló képességeit mérlegelve dönthesse sorsáról (mert egy kicsit valóban a tanuló sorsa dől el azzal, hogy melyik tagozatba iratkozik). A tanuló bizonyítványa, az egyes tárgyakból kapott osztályzat sem elégséges támpont képességeinek felderítésére.

Milyen következtetést lehet mindebből levonni? Azt talán, hogy a gimnáziumban egyáltalán nincs szükség tagozatokra, legyen a gimnázium egységes? Egyesek szerint az általános műveltség eszménye is az egységes képzés mellett, a tagozatok ellen szól.

Semmiképp nem erre a következtetésre kell jutni. Véleményünk szerint a tagozatokra szükség van a gimnáziumokban, sőt több tagozatra van szükség, mint kettőre. A tagozatokat a tanulók és a társadalom szempontjai egyaránt indokolják. Abban az életkorban, amikor a gyermekek egyéni képességei már ilyen vagy olyan irányban határozottan jelentkeznek, kötelességünk a képzést bizonyos mértékig a gyermekek egyéni képességeihez igazítani, hogy ezek az egyéni képességek a társadalom javára a lehető legjobban (a középiskolában lehetséges szinten) kifejlődjének. Talán itt nem is szükséges bizonyítani, hogy az ilyen képzés a gyermek érdeke és ugyanakkor a társadalom érdeke is, mert ez annyira nyilvánvaló!

Tagozódás – többletképzés

A gyermekek képességeihez igazodó képzés nem sérti az általános képzés eszményét, ha a tanulók mindegyike részesül abban az általánosan művelő törzsanyagban, amelyről a tantervkészítők is beszélnek. („Ezért a munkában nem egyszerűen a gimnáziumi

tananyag, hanem a középiskolai közművelődési törzsanyag problémáiból indultunk ki, és annak különböző elágazásaként fogtuk fel a gimnáziumi, illetve szakközépiskolai tanterveket.”) A képzés fő tartalmának ennek a törzsanyagnak kell lennie, és ezt kell kiegészítenie, erre kell szervesen ráépülnie annak a többletnek, amelyet a gyermekek fejlettebb képessége, egy bizonyos irányban különösképpen kibontakozott érdeklődése igényel, indokoltá tesz.

A fenti (lehet, hogy részletesebben is kifejtendő) érvek alapján tehát a tagozatok létesítése mellett vagyunk. A tagozódásnak azonban nem szabad a gimnázium első osztályában kezdődnie, hanem a harmadik osztályban. Az első két osztályban a képzés minden tanuló számára legyen egységes.

Minthogy a gyermekek képességeinek, érdeklődésének irányultsága differenciáltabb, mint amelyet a javasolt két tagozat feltételez, ezért – mint mondtunk – még több tagozatra is szükség van (lehet), mint kettőre.

A tervezett természettudományi tagozat például azt feltételezi (ha egyáltalán módja volna a gyermekek érdeklődését számításba venni), hogy a természettudományi érdeklődésű gyermekek egyaránt érdeklődnek matematika, fizika, kémia és biológia iránt, hiszen mind a négy tárgyból a „törzsanyagon” kívül jóval túlmenő igényeket támaszt. Pedig ez a feltételezés nem állja meg a helyét. Az, aki például a matematikában és fizikában átlagon felüli vagy saját többi képességeihez viszonyítva magasabb teljesítményt ér el, nem feltétlenül ér el ugyanilyen teljesítményt a kémiában és a biológiában. Vagy aki jó a fizikában és a kémiában, nem biztos, hogy ugyanolyan jó a matematikában és a biológiában stb. A következő tagozatokra lenne tehát szükség: matematika-fizika, kémia-biológia, fizika-kémia, magyar-történelem. A tanulóknak képességeik és érdeklődésük alapján az általánosan művelő törzsanyag mellett e tárgycsoportok egyikéből kellene többletképzést kapniuk (az itt tárgyalt idegen nyelvi tagozat természetesen egy további lehetőség a tagozódás differenciálására.).

Hogyan lehet a többirányú tagozódást gyakorlatilag megvalósítani?

Vajon úgy, hogy annyi harmadik osztályt szervezzünk a volt második osztályokból, ahány tagozatot létesítünk, amennyi irányban a tagozódás szükséglete jelentkezik? Teljesen nyilvánvaló, hogy azonnal az irrealitás birodalmába kellene utalnunk mindazt, amit eddig elmondtunk. Ennyi osztályt létrehozni (különösen egy kisebb gimnáziumban) lehetetlen volna, és az sem volna kívánatos, hogy az első két évben kialakult osztályközösségeket megbontsuk, felforgassuk.

Az osztályok összetétele elképzelésünk szerint tehát a harmadik évben sem változik. Minden tárgyat (a közös törzsanyagot) együtt tanulnak, és csak azokon az órákon nincsenek együtt, amelyeken a törzsanyaghoz csatlakozó többletképzést kapják. Ez utóbbi órákon két-három párhuzamos osztály azonos irányú többletképzésben részesülő tanulói vannak (lehetnek) együtt.

Elképzelésünk szerint a többletképzéshez szánt heti óraszám 4; minthogy a többletképzés két tárgyra vonatkozik, egy-egy tárgyra 2-2 óra jut. Ezeket az órákat

azoknak a párhuzamos osztályoknak az órarendjében, amelyeknek a tanulói együtt vesznek részt a többletképzésben, természetesen azonos időpontokban kell elhelyezni.

Hogy hány tagozatot (tagozódási lehetőséget) hozunk létre, az természetesen nemcsak a tanulók képességei és érdeklődése által meghatározott szükségletektől függ, hanem az iskola lehetőségeitől is. Az a véleményünk, hogy minden 2-2 párhuzamos osztállyal rendelkező gimnázium is megvalósíthat három tagozatot (pl. a matematika-fizika, kémia-biológia, magyar-történelem), ha elegendő tanára van, esetleg négyet is (minél kisebb létszámúak ugyanis a tagozatok tanulócsoportjai, annál eredményesebb munkát lehet végezni.).

Félreértés tehát ne essék: a gimnáziumi törzsanyagot az osztály tanulói együtt tanulják, ehhez járul a többlet. Az a tanuló, aki például magyar-történelem tagozatra jár, a magyar és a történelem törzsanyagát is együtt tanulja osztály többi tagjával, de neki még két külön magyar- és két külön történelemórája van, amelyen a törzsanyagot meghaladó többletképzésben részesül egy vagy két párhuzamos osztály hasonló irányban tagozódó tanulóival együtt. Külön tanulmányozni kellene, hogy ezeknek a tagozati jellegű jelentő óráknak a tantervi anyaga milyen viszonyban álljon a törzsanyaggal, hogyan épüljön rá, mivel egészítse ki, mivel mélyítse el azt. Véleményünk szerint túlságosan nagy munkát nem okozna e kiegészítő tantervek elkészítése. Ugyancsak tanulmány tárgyává kellene tenni a tagozati órák jellegét. Nem lehet kétséges, hogy ezeken az órákon a tanulók önállóságának, önálló „kutató” tevékenységének nagyobb mértékben kell érvényesülnie, mint egyéb órákon. Az a körülmény, hogy a „rendes” órákon együtt lesznek a törzsanyagot tanuló és a többletképzésben részesülő gyermekek, véleményünk szerint nem okoz különleges pedagógiai problémát, hiszen eddig is voltak az osztályokban olyan tanulók, akik szakkörökben több és elmélyültebb tudásra tettek szert egyes tárgyakból. Egyes szervezés esetén ebből a helyzetből csak pedagógiai előnyök származhatnak. Természetes követelmény, hogy a tagozatok szempontjából egységet képező párhuzamos osztályokban a tagozatok tárgyait ugyanannak a tanárnak kell tanítania.

Az óraterv

Az általunk elképzelt óraterv – a törzsanyagot tekintve – alig tér el a tanrendkészítők tervezetétől. A természettudományi tárgyakat illetően a társadalomtudományi tagozat óraszámait, a társadalomtudományi tárgyakat illetően a természettudományi tagozat óraszámait vettük át. Az eltérések: a társadalmi ismeretekre csak 2 órát vetünk fel a negyedik osztályban, a rajzra 2 órát az első és 1 órát a második osztályban; a legnagyobb eltérés, hogy jelentékeny óraszámot biztosítottunk a második idegen nyelvre:

Anyanyelv és irodalom	3	3	3	3
Történelem	2	2	3	3
Társadalmi ismeretek	–	–	–	2
Orosz nyelv	3	3	3	3

2 idegen nyelv	4	3	3	3
Matematika	3	3	3	3
Fizika	–	2	3	3
Kémia	2	2	–	–
Pszichológia	}	2	2	–
Biológia				
Földrajz	2	2	–	–
Rajz	2	1	–	–
Ének – zene	1	1	–	–
Testnevelés	2	2	2	2
Oszt.főnöki óra	1	1	1	1
Szakmai előképzés	6	6	6	6
Többletórák a tagozódás jellege szerint	–	–	4	4
	<hr/>			
	33	33	33	33

A harmadik osztályban bevezetendő tagozatok elengedhetetlenül szükségessé tették, hogy az első két osztályban a tanulók képességeinek, érdeklődésének felderítésére, megállapítására kötelezzük a gimnáziumokat, kidolgozzuk számukra a tanulók megfigyelésének a rendszerét. A tanulók céltudatos megfigyelésének, a személyiségükre jellemző adatok rendszeres gyűjtésének pedagógiailag is nagy jelentősége lenne.

A PROGRAMOZOTT OKTATÁS ÉS AZ OKTATÓGÉP

I.

A pedagógiai világirodalom már évek óta foglalkozik a programozott oktatás és az oktatógép kérdéseivel. Mégpedig úgy foglalkozik, mint az oktatási folyamatot sok vonatkozásban átalakító, forradalmasító eszközzel. E tanulmány azt tűzi ki célul, hogy megismertesse pedagógusainkat a programozott oktatás és az oktatógép mibenlétével, megvilágítsa jelentőségüket, és hazai kezdeményezésekre, kísérletezésekre buzdítson.

Bevezetésül arról kell szólnunk, hogy milyen szükségletek vezettek a programozott oktatás és az oktatógép gondolatához és gyakorlati megvalósításához. A kérdéssel foglalkozó szerzők szinte egyöntetű véleménye szerint ezek a szükségletek a tanulás logikai, pszichológiai és pedagógiai kérdéseinek megoldatlanságából fakadtak. Egyik szerző nyíltan kimondja, hogy „senki nem tudja, melyek a tanulás legjobb feltételei”.¹ Az oktatást mindeddig lényegében a tanító, a tanár tevékenységének tekintették: a pedagógia is csak erről az oldalról tette az oktatást vizsgálat tárgyává. Bár minden jelentős pedagógus hangoztatta a tanulók aktivitásának szükségességét az oktatás folyamatában, és beszélt az ismeretek hatékony, tényleges elsajátításának fontosságáról, a pedagógia mindmáig nem volt képes megoldani az oktatásnak ezt a valóban legdöntőbb kérdését, mert nem tanulmányozta eléggé az ismeretsajátítás, a tanulás folyamatát.

A pedagógusok és a tankönyvek szerzői a legjobb esetben is a gyermekek tanulásáról alkotott „elképzelések” szerint építik fel a tanítás anyagát, szervezik meg a tanítás logikai menetét; ezek az elképzelések azonban legtöbbször egyáltalán nem felelnek meg a tanulás, az elsajátítás tényleges menetének. Aligha akad olyan tanterv- és tankönyvszerző, aki nyugodt lelkiismerettel azt mondhatná, hogy az általa kiválasztott tananyag mennyisége, színvonala, logikai strukturáltsága tudományos hitelességgel tükrözi a tanulás folyamatát, tehát hogy ténylegesen, sikeresen el is tudják sajátítani azok, akiknek számára készült.

A hagyományos szervezett oktatás keretében a pedagógus képtelen valamenyny tanulóra kiterjeszkedve meggyőződni arról, hogy ténylegesen milyen kapcsolatba kerülnek a tanulók a tanított anyaggal. És ez nemcsak akkor van így, ha a szóbeli közlés módszerét használja, tehát ha előad, magyaráz, hanem akkor is, ha beszélgetve dolgozza fel a tananyagot, mert hiszen ilyenkor is egy-egy tanulónak csupán néhány kérdésre van lehetősége választ adni, de legtöbbször minden tanulóra nem is kerülhet sor. A tanítás üteme egy elképzelt átlagos, közepes tanulót vesz tekintetbe; ez az ütem azonban túl gyors egyeseknek, túl lassú másoknak, és előfordul, hogy egyik tanulónak sem teljesen megfelelő. A pedagógus az előrehaladás egyes állomásain nem tudja megállapítani, vajon tanítványai vele együtt érkeztek-e meg ezekre az állomá-

Megjelent a Köznevelés 1963. évi 16. számában.

sokra, nem maradtak-e el, nem mentek-e tovább. Nem tárulnak fel az egyes tanulók előrehaladási nehézségei, éppen ezért nem is megoldhatók, segíthetők e nehézségek, legtöbbször maguk a tanulók sem tudják, hányadán vannak az anyaggak, mit sajátítottak el belőle valóban, mit nem. Nincs lehetőségük az önellenőrzésre. Egyszóval: a hagyományosan szervezett oktatás a maga hagyományos eszközeivel és módszereivel nem képes állandó kapcsolatot és kölcsönhatást teremteni a tanítási anyag tanításának és a tanulók által történő elsajátításának folyamata között, és éppen ezért nem képes a tanulást folyamatosan és megfelelőképpen motiválni.

A tankönyv az említett ok miatt nem biztosítéka a gyermek otthoni tanulása sikerességének. Gyakran éppen azért, mert egyáltalán nem felel meg a tanulás logikai, pszichológiai feltételeinek, magolásra kényszeríti a lelkiismeretes tanulókat. A pedagógus ellenőrző tevékenysége legtöbbször csak a megtanultak néhány részletének ellenőrzésére terjed ki, a jelenlegi körülmények között nincs is lehetősége, eszköze arra, hogy minden gyermek tudását minden ponton, minden alkalommal teljes egészében, tüzetesen számbavegye. Ha a gyermek lemarad, a tananyagot vagy annak bizonyos részét nem tette magáévá, az ellenőrzés csak e tény konstatálására korlátozódik, a bajon tulajdonképpen nem segít. Nem kevés esetben a pedagógus még mindig csak a mechanikus emlékezet teljesítményét ellenőrzi, és nem a tényleges elsajátítást, a tényleges megértést.

Ezek azok a világszerte ismert, tapasztalt tények, hiányosságok, amelyek megoldást kívánnak. Röviden így mondhatnánk: meg kell oldani az oktatás és a tanulás, az oktatás és a tanulók tudása közötti mindmáig tapasztalt súlyos ellentmondást. Nem véletlen, hogy ennek az ellentmondásnak a kiküszöbölése most vált égető szükségletté. Egyrészt az alsó- és középfokú oktatásban részesülő tanulók számának rendkívül nagyarányú növekedése a világ valamennyi fejlett vagy fejlődő országában, másrészt a modern tudományos és technikai fejlődés kielezte a hagyományos formák között, hagyományos eszközökkel végzett oktatás és tanulás ellentmondását.

II.

A programozott oktatás és az oktatógép tehát abból az igényből született, hogy a tanulók hatékonyan, biztos eredménnyel tanuljanak; és ne csupán lehetőséget kapjanak a tanulásra, amely lehetőséggel vagy tudnak vagy nem tudnak, vagy csak korlátozottan tudnak élni.

Már most felvilágosítást kell adni arról, hogy a programozott oktatás és az oktatógép nem azonos fogalmak, habár egyes szerzők – tévesen – nem különböztetik meg őket. A kettő közül a lényeges a programozott oktatás, az oktatási „program”, amelynek nincs feltétlenül szüksége gépi mechanizmusra. Sőt egyelőre gyakoribb a minden gépi mechanizmust nélkülöző programozott oktatás. Az oktatógép esetében is a program a fontos, a gép tulajdonképpen csak „a programot prezentáló” eszköz. Hogy a két fogalom összekapcsolódott, az egyrészt annak tulajdonítható, hogy a programozott oktatás – mint látni fogjuk – az oktatógépekkel folytatott kísérletek eredményeképpen született meg, másrészt annak, hogy a programozott oktatás is szinte „gépszerűen”, „önműködően” biztosítja a tanuló előrehaladását.

Ezek után ismerkedjünk meg a program és a programozott oktatás mibenlétével.

A program fogalma hagyományos annyiban, hogy az elsajátítandó tananyagot tartalmazza; nem a mi tantervünk, hanem inkább a tankönyv méretében, tehát nem csupán megjelöli a tanítandó anyagot, hanem teljes részletességgel magában foglalja mindazt, amit a tanulóknak meg kell tanulniuk. A program azonban nem a tananyag „folyamatos kifejtése”, nem megtanulandó szöveg. Elvileg teljesen eltér a hagyományos tankönyvtől, még a logikailag legjobban, leggondosabban tagolt, az egyes anyagrészek után feladatokat tartalmazó tankönyvtől is. A program a tananyagnak a tananyag témáinak, a témák részegységeinek felbontása logikailag, pszichológiailag indokolt, rövid, fokozatosan előre haladó szakaszokra, amely szakaszokban a tanuló kérdésekre adott válaszokkal, feladatok megoldásával közelíti meg a szakaszok oktatási célját. Másképp fogalmazva: a program a szükséges információkat (ismereteket, tényeket) is tartalmazó gyakorlatsor, amely fokozatosan teszi lehetővé a tanulók számára az egyre bonyolultabb teljesítményt, a kitűzött cél (ismeret, az ismeret gyakorlati alkalmazásában való jártasság, készség) elérését. Bár már az anyag ilyen mértékű felbontása és kérdés- felelet, feladat-feladatmegoldás formájában való feldolgozása, tehát az oktatásban a tanuló folyamatos, megszakítatlan öntevékenységeinek a biztosítása, az oktatás folyamatának tulajdonképpen „önoktatássá” való alakítása is minőségileg újat jelent az anyag feldolgozásának hagyományos formájához képest, a program lényegc nem merül ki ennyiben.

A program nagyon lényeges sajátossága, hogy a tanuló minden felelete, válasza, megoldása után azonnal, közvetlenül értesül teljesítménye eredményességéről. Vagyis azonnal megbizonyosodik arról, hogy jól dolgozott-e, vagy rosszul, megértette-e a dolgokat, vagy sem, és nem kell várnia hosszabb ideig, esetleg napokig, hetekig: egy feleletig, egy vizsgáláig, hogy kiderüljenek tudásának hézagai. Az állandó feladatmegoldási tevékenységgel, közvetlen informálódással a tanulónak olyan állandóan működő és oly mértékben hatékony motivációja jön létre, amelyet a hagyományos oktatás a legnagyobb igyekezettel sem tudott megteremteni. Ez persze nem jelenti azt, hogy a tanulás motiválásának azokról az eszközökről, amelyeket a pedagógia eddig kidolgozott, a programozott oktatás hívei lemondanak.

A pszichológia, a „viselkedéstudomány” megállapításai szerint a tanulás motíváltsága akkor erősebb, ha a tanuló nem követ el túl gyakran hibát, ha tehát többségben vannak azok a megoldások, azok a válaszok, amelyek méltánylásban, pozitív megerősítésben részesíthetők, vagyis a helyes megoldások, a helyes válaszok. A programkészítés ismertetésénél látni fogjuk, hogyan érik el a programkészítők, hogy a tanuló sikeres, eredményes tevékenységét biztosítsák.

A programmal a tanuló önállóan, egyéni ütemben dolgozik. ha egy szakaszban hibát követ el, ha a kérdésre adott válasza helytelen, a feladatot meg kell ismételnie, vagy olyan feladatot kell megoldania, amely rávezeti hibájának okára, forrására. Minden elkövetett hibáját, pontatlanságát tehát ki kell előbb javítani, mielőtt tovább haladna. Elvileg tehát szinte lehetetlen, hogy hézagok, szakadások keletkezzenek az ismeretszerzés folyamatában. Vannak olyan komplex módon kidolgozott programok, amelyek az elért eredményekről, a helyes válaszok számától és a válaszok tartalmi

gazdagságától függően több különböző változatban teszik lehetővé az előrehaladást. Fontos szempont, hogy a tanuló ne vesztesse el az idejét annak tanulásával, amit már tud. A program tehát a lehetőségekhez képest rugalmas, hajlékony, alkalmazkodik a tanulók egyéni szükségleteihez, amelyek eltérő képességeikből és előző tanultságuk más-más minőségéből származnak.

III.

Most a program készítésének módszereit ismertetjük, mert ez leginkább hozzásegít bennünket a programozott oktatás jelentőségének felismeréséhez.

Az első lépés természetesen a tanítás anyagának a kiválasztása: azoknak a „válaszoknak” a meghatározása, amelyeket a tanulóknak a program elvégzésével tudniuk kell. A következő lépés eldönteni: honnan kell kiindulni, milyen logikai fokozatossággal lehet a leghatékonyabban elvezetni a tanulót a kitűzött célhoz; mennyi ismétlést kell tervezni, milyen példaanyagot kell kiválasztani. Ez a lépés tehát a tanítási anyag szakaszokra bontása (a kísérletek eredményei szerint az a legkedvezőbb, ha minél nagyobb számú kis szakaszra bontják az anyagot). Ily módon létrejön a program skémája. A következő lépés a skéma, illetve minden kis szakasz skémájának tartalommal való megtöltése, vagyis a szükséges információk, a feladatok, a kérdések, a kiegészítendő mondatok stb. és ezek megoldásának, megválaszolásának alapos, részletes kidolgozása.

El lehet képzelni, hogy az ilyen – néha több ezer egységből álló – program kidolgozása milyen óriási feladat. A hagyományos tankönyvírást nem is lehet vele összemérni. A tanulás logikai, pszichológiai, pedagógiai feltételeinek olyan átgondolása szükséges hozzá, amilyenre a hagyományos tanterv- és tankönyvkészítő munka soha nem kényszerítette, és nem is kényszeríthette az illetékes szakembereket. A logika, az általános, a fejlődés- és neveléslélektan, a pedagógia teljes tárházából kell meríteni, és e tudományok törvényeit egy konkrét tárgy tanulására kell alkalmazni.

Az ismertetett három lépés eredménye azonban még csak a hipotétikus program. Most következik több lépésben a program kikísérletezése. Szakaszról szakaszra kipróbálják a programot egy bizonyos létszámú tanulón. Ha tanulók sok hibát követnek el, vagy ha túl könnyű számukra a munka, ha a program egyes részletei félreértésre adnak lehetőséget, a programot pontról pontra újból átvizsgálják, kijavítják. A program készítői eleve abból a feltevésből indulnak ki, hogy a tanulók által elkövetett hibákért a program a felelős, mert nem vette kellőképpen tekintetbe az ismeretszerzés, az elsajátítás tényleges folyamatát, nem számolt azokkal a nehézségekkel, amelyekkel a tanulók szembe találhatják magukat. A kijavított programot azután nagy számú gyermekben és gyermekcsoporton újból kipróbálják, és csak azután tartják viszonylag véglegesnek.

Nem kétséges, hogy akár egyetlen tárgy egyetlen tanévre szóló programját sem képes egy ember elkészíteni. A programkészítésre általában szakemberek (a tudományág specialistái, pedagógusok, pszichológusok) csoportjának kell vállalkoznia.

A szakirodalomban egyöntetű az a megállapítás, hogy a programkészítés nem várt felfedezésekkel gyarapítja a pedagógusok ismereteit, az ismeretszerzést, a tanulás folyamatának eddig ismeretlen törvényszerűségeit tárja fel; a programkészítés valóságos „expérience révélatrice” – mondja egyik szerző. Íme másik két szerző megállapítása: „Sokan úgy gondolják, hogy egy tanár valójában csak akkor érti meg egy oktatási anyag tartalmát (mit kell tanítani), amikor az ismeretek átadása céljából egy témát programozott gyakorlatok sorozatára vezet vissza. Azok a tanárok, akik erőfeszítést tesznek egy program megszerkesztésére, gyakran teszik a következő két észrevételt: először is arra vannak kényszerítve, hogy eddig soha nem látott pontossággal határozzák meg, mit akarnak tanítani, másodsor a tanuló fejlődése teljesen új megvilágításban jelenik meg előttük, ugyanis éppen azok a nehézségek (hibák, kudarcok), amelyekkel a tanuló szembekerül a program első változatainak tanulása során, a tanár számára saját tévedéseit tárják fel, és jelzik neki, hogyan kell a programot módosítani” – „Egy program elkészítése annak megértéséhez segít hozzá bennünket, hogyan tanulnak a gyermekek, és nem ahhoz, hogy mit gondolnak a felnőttek tanulásuk mikéntjéről.”²

IV.

Az utolsó néhány évben, különösképpen az Észak-Amerikai Egyesült Államokban, többszáz hosszabb-rövidebb program készült, különböző tárgyakból, és került sor felhasználásukra. Bár a kutatások még kezdeti stádiumban vannak, az első eredmények a kutatók szerint kedvezőek. A tanulók a programban feldolgozott anyagot sokkal rövidebb idő alatt sajátítják el, mint amennyi időbe kerül az anyag hagyományos feldolgozása az iskolában és tankönyvből való megtanulása az iskolai feldolgozás után. Tudásuk minősége is jobb: szilárdabbak az ismereteik, az ismeretek gyakorlati alkalmazásában járatosabbak. A kérdés-felelet-értékelés (feladat-feladatmegoldás-megerősítés) formájában való előrehaladás és a tanulók egyéni tanulási tempójához való igazodás a tanulás eredményességét, a mérések szerint, hatékonyan fokozza.

Vannak azonban, akik aggodalmukat fejezik ki amiatt, hogy a programozott oktatás „gépies” tudást eredményez majd, sztereotíp ismereteket és gondolkodási mechanizmusokat alakít ki a tanult anyag valódi megértése, az elmélyült önálló gondolkodás helyett. Más szerzők nem osztják ezt az aggodalmat. „Nyilvánvalónak tűnik – írja az egyik szerző –, hogy a programozott szakaszok a tanulót nagyon finom megkülönböztetések és általánosítások megítéléséhez, ismereteik új helyzetekre való alkalmazásához, alkotó szellemi tevékenységben való felhasználásához segítik.”³ Egy másik aggodalom szerint a programozott oktatásban kapott állandó irányítás és ellenőrzés a tanulóban azt a szokást alakíthatja ki, hogy mindig, minden feladat megoldásakor, minden szellemi törekvésében segítséget várjon, tehát önállótlaná válik. Erre az aggodalomra az előbb idézett szerző így válaszol: „Bizonyos, hogy a tanulónak végső fokon meg kell tanulnia, hogy könyvekből és nem saját «megszerkesztett» tapasztalataiból képezze magát. Az ebből a gyakorlati képzésből származó haszna azonban nem lenne teljes, ha előbb az alapismeretek és készségek megszerzésének kezdeti időszakában nem kapna kellő irányítást. Ez az igazság érvényes az iskolai tantárgyak-

ra éppúgy, mint az olyan tevékenységekre, amilyen pl. a hegedűn való játszás. De minden jó oktatási rendszernek is előre kell gondolnia a tanuló érettségére, amikor – egy adott pillanatban – már nem támaszkodhat külső segítségre. Ugyanígy vagyunk a programozott oktatással: egy jól megcsinált programnak kifejezetten célul kell kitűznie, hogy a kezdőt fokozatosan addig a pontig vezesse, amikor már saját szárnyain szállhat.”¹⁴

Nagyon fontos megjegyezni, hogy a programozott oktatást egyetlen híve sem, egyetlen szerző sem tekinti az oktatás kizárólagos formájának. Nem kívánja a pedagógust feleslegessé tenni. Az iskolai oktatás vonatkozásában a kérdés úgy merül fel, hogyan lehet a programozott oktatás a tanító, a tanár segítő eszköze, hogyan teheti általa eredményesebbé, hatékonyabbá és alkotóbbá munkáját. Mint említettük, a tananyagnak programozott oktatással való elvégzése időt szabadít fel. A felszabaduló időt a tanár változatos módon használhatja fel mind a gyengébb, mind a tehetségesebb tanulókkal való foglalkozásra, ismereteik kiegészítésére, önálló gondolkodásuk fejlesztésére, alkotó feladatok végeztetésére. Mindenesetre a programozott oktatás (a többi modern oktatási eszköz bevezetésével együtt) az oktatás folyamatában, szervezeti formáiban, a tanár szerepében jelentős változásokat idéz elő.

A kutatások – mint mondtuk – kezdeti stádiumban vannak. Azon kívül, hogy a programozott oktatás valóban eredményes, időt megtakarító, és hogy azok az ismertett alapelvek, amelyeken felépül, nagy jelentőségűek még a hagyományos oktatás kereteiben is, sokat nem tudnak még a szerzők mondani. A kutatások azonban egyre nagyobb számban és intenzitással folynak, egyre több program készül, és kerül már kereskedelmi forgalomba is, úgyhogy már a közeljövőben számos részletkérdés tisztázása várható.

A folyó kutatások a következő fontosabb kérdéseket vizsgálják:

1. Melyek azok a tudományágak, tantárgyak, tevékenységek, amelyek a legalkalmasabbak a programozásra? Bár nagyon sok tárgyból készült program, és megállapítást nyert, hogy pl. a matematikából, a kémiából, bizonyos technikai tárgyakból (pl. elektronikából), nyelvtanból, logikából nagyon hatásos programok készíthetők, a kérdés korántsem eldöntött. Feltűnő, hogy a szerzők nem említik sem az irodalmat, sem a történelmet, sem a földrajzt. A kérdés természetesen nemcsak az, hogy mely tárgyak alkalmasak programozásra, hanem az is, hogy egy-egy tárgynak melyik témája, melyik része. Mert nagyon is elképzelhető, hogy egyes tárgyaknak bizonyos részeit programozott oktatással, más részeit pedig más eszközökkel, módszerekkel célszerű feldolgozni.

2. A program logikai fokozatosságának, a különböző elemek egymáshoz való viszonyának kérdései. Vita folyik a tananyag felbontásának mértékéről, a szakaszok optimális nagyságáról. Vannak olyan programok, amelyek csak hosszabb szakaszok után kívánnak válaszokat a tanulóktól. (Pl. a Crowder-típusú programozás.)

3. Hány hibát szabad elkövetniök a tanulóknak a program tanulása közben? Emeltettük, hogy a tanulás kellő motivációja megkívánja, hogy a helyes válaszok legyenek többségben. De azt is tapasztalták, hogy a hibamentes előrehaladás unalmat válthat ki, tehát csökkenti a tanulás motivációját.

4. Milyen legyen a tanuló válaszadásának módja? Ő maga fogalmazza-e meg, alkossa-e meg a kérdésre adott feleletet, vagy pedig válasszon több kérdésre adott felelet közül, amelyek között ott van a helyes, a megközelítően helyes, a rossz felelet (a válaszadásnak ez a módja francia nyelven: *méthode à choix multiple*). Mikor melyik megoldás célszerű?

5. Hogyan „prezentálja” a program a választ? A tanulónak addig, míg a válaszon dolgozik, nyilvánvalóan nem szabad a helyes választ látnia, hallania.

6. Milyen módon értékelhetjük a tanulók válaszait; hogyan lehet finomítani az értékelést? Hogyan lehet a tanuló választ az egyszerű pozitív és negatív értékelésnél differenciáltabb értékelésben részesíteni? Mennyi időnek kell eltelnie a kérdésfeltevéstől az értékelésig (ez a probléma különösen a gépi szerkezettel összekapcsolt programozott oktatásnál fontos: a szünet problémája ez; ha pl. a program magnetofon szalagra van rögzítve vagy programozott filmet vetítenek, a szünet kérdése nagyon lényeges)? Azon kívül, hogy a tanulók ismeretszerzésük minden kis szakasza után értesülnek tevékenységük eredményességéről vagy eredménytelenségéről, még milyen ösztönzőket kell alkalmazni (jutalom), mikor melyik ösztönzés indokolt?

7. Mely ponton lehetségesek és szükségesek a programváltozatok? Vagyis mikor kell lehetővé tenni a tanulóknak, hogy átugorják, amit tudnak, és hogy megálljanak, visszakanyarodjanak, ha valamit nem tudnak? Ez a kérdés a legszorosabb kapcsolatban van a tanulók válaszainak az értékelésével, az értékelés differenciáltságának fókával.

8. A kutatásnak nem kis problémája, mily módon kerüljön felhasználásra a programozott oktatás az iskolai oktatásban. Az általános vélemény – mint említettük – az, hogy a programozott oktatást az iskolában nem a pedagógus helyett kell alkalmazni, hanem a pedagógus hatékonyabb, alkotóbb tevékenysége érdekében. „Pl. – mondja egy monográfia – egy iskolai napot úgy lehet felfogni, hogy abban a kollektív munka szakaszai a programozott oktatással történő önkéntes tanulás szakaszaival váltakoznak... A tanár felszabadul a sztereotíp (sablonos) feladatok alól... Az önkéntes tanulás rendszerei lehetővé teszik számára, hogy időt és erőfeszítést takarítson meg, hogy a felszabaduló időt tanítványai jobb megismerésére, a tananyag és a hagyományos kollektív oktatás megjavítására használja fel.”⁵

9. Az elkövetkező évtized – világszínvonalon gondolkodva – az oktatási eszközök tökéletesedésének és az új oktatási eszközök általános elterjedésének évtizede lesz. Máris nagyarányú kísérletek folynak a magnetofon, a hangosfilm, a rádió és televízió, valamint más modern audio-vizuális eszközök oktatási és nevelési célú felhasználásával kapcsolatban. Az audio-vizuális eszközök pedagógiájának jelentős központjai alakulnak ki egyes külföldi kutatóintézetekben, egyetemeken, főiskolákon. A pedagógiának olyan új tudományága jött létre, amely komoly befolyást gyakorol a pedagógia egészére. A programozott oktatás természetesen nem hagyja számításán kívül a modern technika adta új oktatási lehetőségeket: számos kutatás éppen azzal a problémával foglalkozik, hogyan lehet felhasználni a modern oktatási eszközök rendszerét a programozott oktatásban, hogyan lehet összekapcsolni a modern oktatási eszközöket és a programozott oktatást.

V.

A programozott oktatás legelterjedtebb alakja a nyomtatott program. Amennyiben a nyomtatott program „lineáris” vagyis nem irányoz elő a tanulók választól függő programváltozatokat, egyéni előrehaladási lehetőségeket, technikailag könnyen kivitelezhető. Amennyiben azonban a nyomtatott program is individualizálni akarja az előrehaladást (nem elégedve meg a nem eredményes szakasz egyszerű megismétlésével), technikai kivitelezése nem kis probléma. Az ilyen komplexebb nyomtatott program egyik típusa az ugynevezett „keverhető lapokból álló könyv”. Ennek technikája a következő; minden lap egy egység (szakasz) információs anyagát és a vele kapcsolatos kérdést tartalmazza. A tanuló megválaszolja az első lap kérdéseit. A választól függően kap utasítást arra, hogy melyik lappal kell folytatnia a munkát. Ez a lap tehát nem feltétlenül a sorrendben következő lap. Minden helytelen válasz olyan laphoz utasítja a tanulót, amelyen az elkövetett hiba kijavításához szükséges információs anyag, magyarázat, kérdés stb. található.

VI.

Mint kifejtettük, a programozott oktatás elvei minden gépi mechanizmus nélkül is alkalmazhatók, mégis az oktatógép volt a programozott oktatás bölcsője, elindítója.

Harmincöt évvel ezelőtt Sidney Pressey, Ohio Állam Egyetemének (Amerikai Egyesült Államok) professzora egy egyszerű oktatógépet szerkesztett, tudásunk szerint az első. Pressey gépe egy sorozat kérdést tár a tanuló elé, amelyekre felelnie kell. A gépet egyszerre csak egy tanuló használhatja, és képességeinek megfelelő ütemben dolgozhat vele. A feleletadás oly módon történik, hogy a tanuló a kérdésre a gép által megadott négy felelet (megoldás) közül választhat (méthode à choix multiple). A négy válasz közül természetesen csak az egyik helyes. A gépnek négy gombja van, a tanulónak azt a gombot kell megnyomnia, amely gomb az általa jónak ítélt megoldásnak felel meg. Ha a felelet helyes, a gép a következő kérdésre megy át. Ha nem helyes, a gép továbbra is ugyanazt a kérdést mutatja fel mindaddig, míg a tanuló a helyes választ meg nem találta. A kisebb gyermekek számára készült változat egy bizonyos számú helyes választ automatikusan édességgel jutalmaz. Egy másik változata a gépnek automatikusan kiküszöböli, kihagyja azokat a kérdéseket, amelyekre a tanuló egy-két alkalommal helyes választ adott, és ily módon meggyorsítja azoknak a tanulóknak az előrehaladását, akik az előzetes tudnivalókat jól elsajátították.

Mint látható, Pressey gépének három olyan alapvető eleme van, amely megtalálható a programozott oktatásban: 1. a tanuló állandó aktív részvétele az oktatás folyamatában, 2. minden felelet után azonnali értékelés: helytelenítés vagy helyeslés (megerősítés) időnként jutalmazással kiegészítve, 3. az előrehaladás ritmusának, sőt a kérdések sorrendjének függése a tanulói válaszok minőségétől.

Pressey felfedezése eme egyszerű elvek ellenére nem keltett különösebb visszhangot. Az oktatógép és a programozott oktatás gondolata 1954-ben merült fel újra, de

most már széles körben visszhangra találva és egész mozgalmat indítva el. A gondolat újbóli és tudományosan jobban megalapozott felvetése B.F. Skinnernek, a Harvard Egyetem professzorának nevéhez fűződik.

Skinner gépe azon az elven alapszik, hogy a tanulónak a gép által feltett (felmutatott) kérdésére nem a gép által megadott feleletek, megoldások közül kell kiválasztani a helyeset, mint Pressey gépe esetében, hanem a kérdés, a feladat megismerése után önállóan kell a választ, a megoldást írásban kidolgoznia, megszerkesztetnie. Miután kész ezzel, a gép megmutatja neki a helyes választ, és ily módon ellenőrzi magát.

Skinner világosan meglátta, hogy az oktatógép lényege a program és nem a gépi mechanizmus. Ő fejt ki először a programozott oktatásnak azt a kardinális tételét, hogy a tananyagot gondosan felépített, fokozatosan előrehaladó nagyszámú kis szakaszra kell felbontani, és hogy az optimális fokozatosságot egy kísérleti tanulócsoporthoz kell meghatározni. A gép csupán prezentálja a programot. Skinner és tanítványai számos programot ki is dolgoztak.

A kutatók azonban a programot prezentáló gépi mechanizmus tökéletesítésén is fáradoztak. Egy 1961-ben készült monográfia⁶ szerint az oktatógépeknek a következő funkciókat kell végezniük, illetve a kutatásoknak arra kell irányulniuk, hogy ezekre minél alkalmasabbá tegyék őket:

1. A kérdés, a feladat, a szükséges tények, ismeretek bemutatása, exponálása a közlés legalkalmasabb módján (vizuális, auditív stb. közlési mód).

2. A válaszadás módja: a válaszadás módja lehet – mint tudjuk – már kész válaszok közül való felismerés vagy a válasz önálló megszerkesztése a tanuló által. A kétféle módszer egyesítése is lehetséges attól függően, mi az oktatás tárgya, mi az oktatási feladat.

3. A ritmus, az ütem kérdése. Itt „a várakozási idő” fontos problémájáról van szó, egyrészt a kérdés feltevése és a válasz felmutatása között, másrészt az egymás után következő kérdések, szakaszok között. Ezt az időt vagy maga a tanuló vagy automatikusan a gép határozza meg, vagy pedig egyik is, másik is.

4. A tanuló által adott válasz összehasonlítása a helyes válasszal, vagyis az a mód, ahogyan a tanuló értesül munkája eredményességéről vagy eredménytelenségéről. Ezt az összehasonlítást is vagy maga a tanuló vagy a gép végzi el. Az utóbbi a célszerű abban az esetben, amikor a tanulók kicsik vagy gyengébb képességűek.

5. A tanuló válaszainak módszeres mérése, értékelése, regisztrálása abból a célból, hogy diagnosztizáljuk azokat a nehézségeket, amelyekkel a tanuló a megismerés (a feladat megoldása) során szembekerült, és hogy ennek a diagnózisnak az alapján a program módosítható legyen.

6. A programváltozatok, a szelekció kérdése. Ez a funkció minden olyan alkalommal jelentkezik, amikor módosítások válnak szükségessé a programban. Legegyeszerűbb alakjában ez a funkció két tényezőt vesz figyelembe: a tanuló válaszáinak helyességét vagy helytelenségét. A folyamat összetettebb, ha a válaszok finomabb értékeléséről van szó. Ebben az esetben a szelekció függ a tanuló által elsajátított ismeretek színvonalától, illetve azoknak a helyes válaszoknak a számától, amelyek állandó-

sultan jelentkeznek az ismeretelsajátításnak, a feladatok megoldásának folyamatában. Ekkor az állandósult (jól elsajátított) helyes válaszokkal kapcsolatos ismeretek, kérdések kiiktathatók a program további részeiből, és így végül a tanulóknak csak azokkal a programpontokkal kell dolgoznia, amelyeket nem eléggé értett meg. Röviden szólva, a szelekciós funkció a tanuló megelőző válaszainak számbavételén alapszik. Nyilvánvaló, hogy ezt a komplex funkciót teljesítő gép már maga is komplex.

7. Az előbbi komplex funkciót teljesítő gép össze lehet kapcsolva elektronikus számológéppel. Az elektronikus számológép a tanulói válaszok legfontosabb és legfinomabb analízisére képes, képes továbbá ennek alapján az alapprogram azonnali, közvetlen módosítására. Az elektronikus számológéppel összekapcsolt oktatógép sokkal több lehetőséggel rendelkezik, mint a nyomtatott program vagy az egyszerű oktatógép.

Az elektronikus számológépeket az oktatás magasabb fokán a szükséges adatok, információk kiválasztására is fel lehet használni, és ez nyilvánvalóan nagyon fontos funkció korunkban, amikor egyes területeken a tények, az adatok hatalmas tömegben halmozódtak fel. Már lehetséges olyan kapacitású „emlékezzettel” megszerkeszteni egy elektronikus számológépet, hogy gyakorlatilag egy tanulmányozandó területre vonatkozó összes adatokat tartalmazza, és rendelkezésre állnak felettebb gyors módszerek is a szükséges adatok kiválasztásához.

VII.

Tanulmányunknak főképp ismertetés és nem értékelés volt a célja. Annyit mégis meg kell állapítanunk, hogy a programozott oktatás és az oktatógép elvei világszerte széles körű visszhangra találtak. A Szovjetunióban is nagyra értékelik őket. Egy kitűnő szovjet tanulmány,⁷ amely összefoglalja a modern technikai eszközöknek az oktatásban történő felhasználásával foglalkozó kutatásokat, így ír:

„Szükséges megkülönböztetnünk az olyan technikai eszközöket, mint a film, a rádió, a televízió, a magnetofon és az oktatógép, amelynek alapelve dr. Skinner pszichológiai elméletén nyugszik. Az oktatógépek vitathatatlan előnye a következőkben van: a/ a tanuló válasza automatikus megerősítést nyer („igen” vagy „nem”); e mellett a gép programja szabályozza az előrehaladást, és minden szakasz ellenőrzött; b/ az oktatógép-tanuló viszony az előrehaladás minden szakaszában kölcsönhatásosan érvényesül; más szavakkal: a tanuló válasza a gép adekvát reakcióját váltja ki.” A tanulmány azután megállapítja az oktatógép előnyeit más olyan technikai eszközökhöz viszonyítva, amelyek nem képesek ellenőrizni az ismeretek elsajátítását, és amelyek nem teszik lehetővé az elsajátítandó anyag optimális egységekre (szakaszokra) bontását.

Csak megemlítjük, hogy véleményünk szerint a programozott oktatás, a tanítógép, az elektronikus számológép bevezetésének lehetőségét, sőt szükségességét indokolják L. N. Landa szovjet pszichológusnak a matematikai logika és az információelmélet pedagógiai alkalmazásával kapcsolatos, rendkívül jelentős kutatásai. Az algoritmusok kidolgozása egy-egy tantárgyban a programkészítés sokkal szilárdabb tudományos-logikai alapját teremti meg, mint amilyennel ma az amerikai programkészítők

dolgoznak. Az amerikai programkészítők ugyanis – legalábbis az általunk ismert tanulmányok szerint – csupán „próbálgatással” közelítik meg a tananyag optimális logikai strukturáltságát. Ez az induktív-kísérleti módszer egyesítve Landa deduktív módszerével, tehát a program logikájának a matematikai logika felől történő megközelítésével megbízhatóbb, tudományosabb eljárás lehet egy program szakaszokra bontásának, felépítésének megállapításához.

A tanulmányban idézett szakirodalom jegyzéke

1. P. Kenneth Komoski: programmed instruction, behavioural technology and educational media. L'Actualité Pédagogique Internationale, UNESCO. No 3. 1962.
2. A. A. Lumsdaine és Lloyd Jones megállapításai. A megállapításokat az előbb idézett tanulmány közli.
3. Arthur A. Lumsdaine: Machines à enseigner et instruction programmée. Etudes et Documents d'Education. UNESCO, No 48.
4. Ugyanott
5. Teaching by Machine. Digest of the monograph by professor Lawrence Stolurow, University of Illinois. Co-operative Research Monograph N. 6. U.S. Department of Health, Education and Welfare, U.S. Government Printing Office. Washington, 1961. 173. pages. L'Actualité Pédagogique Internationale. UNESCO, No 3. 1962.
6. Az előbb idézett monográfiáról van szó.
7. N. Shakhmaev, N. Jilkin, S. Petrouchine: Recherches sur l'utilisation des moyens techniques dans l'enseignement en URSS. Etudes et Documents d'Éducation, UNESCO. No 48.

VITA AZ ÉRETTSÉGIRŐL

Érvek az érettségi mellett

I.

Hozzászólásomat az érettségiről folyó vitához egy lényeges szemponttal kezdem, amelyet ugyan többen érintettek, de nem fejtettek ki.

Az érettségi nemcsak jelenleg talán nem is elsősorban a tanulók vizsgája, hanem a tanároké, az iskoláké. Húsz év óta minden évben érettségi elnök vagyok: az érettségit mindig fontos alkalomnak tekintem arra, hogy a tanulók teljesítményeiből a szaktanárok, az osztályfőnökök, az iskola munkájára is következtessenek, és kartársiasan, őszintén ki is fejezzem jó vagy rossz véleményemet (szóban sokkal részletesebben, mint a jegyzőkönyvben).

Azért mondom, hogy az érettségi ma sokkal inkább a tanárok és az iskola vizsgája, mint a tanulóké, mert a tanulók jegyben kifejeződő értékelése rendkívül relatív. Az érettségin ma még nincs és nem is lehet abszolút értékmérő. Az osztályozás az adott osztály átlagszintjéhez igazodik. A kiváló átlagszintű osztályban az érettségi jegyek – abszolút értelemben – magasabb értékűek, mint a gyenge átlagszintűben (lehetséges, hogy a nagyon színvonalas osztályban nyert közepes a nagyon alacsony szintűben jeles.) Mit lehet tenni például egy olyan érettségiző osztályban, amelyben a tanulók többsége a legegyszerűbb algebrai műveleteket sem tudja elvégezni, vagy alig akad tanuló, aki anyanyelvének megfelelő nyelvi törvényeit szövegelemzésben kielégítően alkalmazni tudná? Nyilván nem volna célszerű megbuktatni az osztály többségét (igazságtalan is lenne, mert elsősorban nem a diákok az okai az alacsony színvonalnak). Ilyenkor megállapítunk egy minimális követelményszintet, és ehhez igazítjuk az osztályozási skála többi fokát.

Függetlenül azonban a tanulóknak adott osztályzattól, az elnöknek kötelessége az érettségi bizottság előtt feltárni a tanulók teljesítményeinek valódi értékéről alkotott véleményét, és azt, hogy milyen tényezőknek tulajdonítja az eredménytelenséget. Kötelessége feltárni az egyes tanárok munkájában tapasztalt fogyatékosságokat, a szakmai és metodikai felkészültség hiányait, a négy év osztályzataiban kifejeződő igénytelenséget, következtelenséget, a gyermek megítélésének felületességét. Rádöbenthet tanárokat a tanulói teljesítmények és az oktatói-nevelői tevékenység összefüggéseire. Nem háríthatják a felelősséget tehát „objektív” körülményekre (leggyakrabban a rossz beiskolázási politikára, az osztály eleve rossz összetételére, a tanulók képességeinek hiányára, tantervi, tankönyvi fogyatékosságokra stb.), még ha ezek nem is elhanyagolható tényezők a tanulók tudásszintjének alakulásában. Igen, némelyeket rá kell döbenteni erre a felelőségre, mert nincsenek eléggé tuda-

tában annak, hogy liberalizmusukkal, igénytelenségükkel, álgyermekszeretetükkel, a korszerű szakmai és pedagógiai követelményektől való elmaradásukkal generációknak okozhatnak károkat!

Ha ma a középiskolák egy részében még kétségtelenül túlsúlyban is van az érettségi elnök értékelésében a negatívum, azért bőségesen van alkalma elismerését is kifejezni a kiváló tanulói teljesítményekben megnyilvánuló tanári munkáért.

Rendkívül nagy jelentőségű a pedagógusok munkájának serkentésére, fejlődésük elősegítésére a kötelezettség, hogy tanítványaiknak a nyilvánosság előtt (tanáraik, igazgatójuk és máshonnan jött elnök előtt – nem is olyan ijesztő, felkavaró, nyugtalanító nyilvánosság ez!) kell tanulmányaik végén tudásukról számot adni. Az érettséginek ez a serkentő, az oktatói-nevelői munkát fejlesztő funkciója ma még semmivel sem pótolható.

A szakfelügyelet ma még nem képes és sokáig nem lesz képes a tanárok tevékenységét a tanulók teljesítményein lemérni. Az az egy-két óra, amelyet a szakfelügyelő szaktanáronként és évenként meglátogat, nem ad reális képet egy tanár tanításainak határfokáról. Országos és helyi jellegű felmérések kétségtelenül fényt derítenek – bizonyos vonatkozásokban – az iskolák és a tanárok munkájának minőségére. De ilyen felmérések egyelőre nincsenek, nem tekintve egyes, nagyon is kipróbálás stádiumában lévő helyi kísérleteket. Amíg a szakfelügyelet „szemléleti” átalakítása és az új szemlélet gyakorlati érvényesülése megtörténik, és amíg valóban használható objektív mérőeszközökkel minden évben, minden iskola és minden tanár tevékenysége megméri, hosszú évek telnek el. Mindaddig az érettségi marad az egyetlen alkalom, lehetőség, ahol a középiskola és a középiskolai tanár oktatói-nevelői tevékenységét közvetlenül és hatékony értékelés céljából a tanítványok teljesítményein keresztül mérlegre lehet tenni.

A fentiek miatt meggyőződése, hogy ma még sokáig az érettségi eltörlése egész közoktatásügyünkre katasztrófális következményekkel járna. Az oktatás korántsem kielégítő – egyes iskolákban, egyes tanárok esetében egyenesen rossz – határfoka pedig tovább csökkenne. Olyan ösztönzöt kapcsolnánk ki az oktatói-nevelői munkából, amely még sokáig semmivel sem pótolható. Az a fennálló és köztudott helyzet, hogy az egyes iskolák és egyes tanárok munkájában nagy nívókülönbségek vannak, és ezért a tanulók osztályzatai nem nyújtanak megbízható alapot tudásuk valódi értékének megítélésére, tovább rosszabbodnék.

A pedagógus-munkakör kétségtelenül a legmagasabbrendű hivatás és felelősség. Mégis csak a realitások teljes figyelmen kívül hagyásával lehet azt mondani (lásd: Tóth László: Érettségi nélkül c. tanulmányát), hogy a tanárok felelőssége növekszik, ha a felelősséget a tanulók teljesítményének mérésében, az osztályozásban „sem lehetne megosztani az érettségi bizottsággal”, ha „a tanáron múlna, hogy jegyei mennyire fedik a diákok tényleges tudását”, és „ha engedékeny lenne, s bizonyítványának nem lenne súlya, ezért elsősorban a legilletékesebbeknek, tanítványainak és azok szüleinek tartozna számadással”. – Ez a számadási kötelezettség gyakorlatilag nagyon meghatározhatatlan, bizonytalan, tulajdonképpen szépen megfogalmazott frázis (és persze, mint a frázisok többsége, mély igazság, de gyakorlatilag nem hatékony igazság). Mint ahogy ma még más tevékenységi körökben sem lehet az egyéni öntudatot,

lelkiismeretet a tevékenység egyetlen tényezőjének tekinteni, és szükség van külső serkentőkre is, ugyanúgy a pedagógust sem szabad kivételes lénynak tekintenünk, akire e szabály nem érvényes. A pedagógusoknak ártunk ezzel a legtöbbit.

Azt lehetne mondani, hogy a fent kifejtett szempont az érettségi mellett túlságosan aktuális, „átmeneti”, és ha az oktatói-nevelői munka más hatékony motívuma (a tudásszint központilag irányított, tudományosan megalapozott rendszeres vizsgálata) létrejönne, ez az érettségi mellett szóló érv elesik. Magam is azt mondom, hogy új, fejlettebb pedagógiai körülmények között lehet majd az érettségit vitatni, alakítani, formálni. De Fekete Józseffel együtt vallom, hogy „nem lehet a jelenlegi érettséggel a jövő álmainak pedagógiáját szembe állítani.”

II.

Az érettségi mellett azonban más, jól indokolt érvek is szólnak. Ezekről a vitában már szó esett, de nem felesleges feleleveníteni és kiegészíteni őket.

Az érettségi ellen író Tóth László is elismeri például, hogy „az összefoglalás, az ismeretanyag szintetizálása nélkülözhetetlen” (Tóth László aláhúzása). Valóban lehetetlennek tartom, hogy 12 évi tanulás után a tanulók úgy hagyják el az iskolát, hogy a 12 éven át tanultakat (legalább az érettségi tárgyakból) ne foglalják össze szintetikus egészbe, ne lássák magasabb összefüggésben. De természetesen nemcsak a felkészítésük és felkészülésük szükséges ehhez az összefoglaló, összefüggéseket jól látó tudásukhoz. Tulajdonképpen ez az érettség: a 18 éves diákoktól elvárható szellemi érettség kritériuma.

Mivel pótolná Tóth László az érettséginek ezt az összefoglaló, az ismeretanyagot szintetizáló funkcióját? Azt javasolja, hogy „minden tárgybán” legyen összefoglaló szakasz abban az osztályban, amelyben a tantárgy tanítása befejeződik, és elképzelhetőnek tartja, hogy „az összefoglalókat vizsga zárja”, amely munka- és nem ünnepi jellegű. Azt is elképzelhetőnek tartja, hogy ezen „külső szakemberek – vizsgálóelölők, bizottsági tagok – is részt vegyenek, ha ezek szerepét és számát minimálisra is kívánja csökkenteni. (Meg kell jegyezni: számuk a mainál minimálisabb aligha lehet, hiszen csak az elnök külső szakember.) Az osztályzatok kialakításában – mint írja – „az összefoglalón mutatott tudáson és az évközi, régebbi osztályzatokon kívül” – mivel a feleletek statisztikai átlagából számított év végi jegyeket nem tartja kielégítő értékelésnek – „szerepet kellene juttatni a szaktanár sok éven át kialakított véleményének is”.

Meg kell említenem – a teljes igazság kedvéért –, hogy Tóth Lászlónak van egy olyan megjegyzése is, amely szerint a kívülről jött érettségi elölők, külső szakemberek esetleg feleslegesek is az összefoglalókon. (Tóth László bizonytalan ebben a kérdésben.) Így hát ezzel a megjegyzéssel együtt is az tény, hogy ellentétbe kerül az érettségi nélküli középiskoláról alkotott saját elképzeléseivel. Ha ugyanis a dolog lényegét tekintjük, és nem az elnevezést (érettségi, összefoglaló vizsga), tulajdonképpen részletekben lebonyolított minden tárgyra kiterjedő érettségit javasol az érettségi jelenlegi formája helyett. Vagyis egy platformra kerül fő vitapartnerével, az érettségi mellett határozottan kiálló Fekete Józseffel, aki cikke elején leszögezi, hogy az érett-

ségi elnevezést teljesen harmadrendű kérdésnek tartja, és amikor érettségi vizsgáról beszél, tanulmányokat lezáró és továbbtanulást nyitó vizsgára gondol. Egyébként a részletekben lebonyolítandó érettségire a vitában többen tettek javaslatot (Fekete József is). Idevágó külföldi példák is vannak. Bizonyos, hogy a tanulók tudásáról alaposabban meg lehetne győződni, a vizsgáztatási módszereket változatosabbá lehetne tenni (irodalmi mű önálló elemzése, más önálló munkák elvégzése, beszélgetés), és ily módon az érettségi valóban inkább munka-jelleget öltethetne (egyáltalán nem az ünneplő ruha függvénye ez), ha nem ugyanazon a napon, egymás után lenne az érettségi minden tárgyból.

Ami az osztályozást illeti: az érettségi osztályzatokban az érettségien mutatott tudáson kívül ma is a legnagyobb mértékben érvényesül – talán nagyobb mértékben is, mint kellene – a szaktanár véleménye. Az érettségi elnökök – nem hiszem, hogy ez alól sok kivétel lenne – részletesen meghallgatják és messzemenően méltányolják a szaktanár véleményét. Azt pedig nem nagyon értem, hogy a szaktanár által adott év végi jegyek miért kerülnek ellentétbe ugyanannak a szaktanárnak „sok éven át kialakított véleményével”. Semmilyen bürokratikus rendszabály nem kényszeríti pedagógusainkat arra, hogy a diákokról alkotott véleményükkel ellentétes év végi jegyet adjanak nekik. A baj inkább az, hogy ez a vélemény az év végi osztályzatokkal egyetemben sok tanárnál nem fedi a tanulók tényleges tudását és képességét.

III.

Sokan szóltak a vitában az érettséginek a tanulókat ösztönző szerepéről. És ez a szerep se lebecsülendő, épp oly fontos, mint a tanárokat ösztönző szerep, annak volta-képpen, egy másik oldala. Teljesítményeiknek minden értékelési alkalma ösztönzi a tanulókat, hogyne ösztönöznék egy olyan záróvizsga, amelyen tulajdonképpen 12 év munkájáról kell nyilvánosan számot adniuk. A tanulók – elenyésző kisebbségük kivételével – nagyon komolyan veszik az érettségit, szorgalmasan, rendkívüli energiával készülnek rá, igyekeznek feleleveníteni a régebben tanultakat, pótolni mindazt, amit korábban elmulasztottak megtanulni. (Ez természetesen a rövid felkészülési idő miatt nem mindig sikerül.)

Az érettségi ösztönző, „húzó” ereje természetesen egzisztenciális fontosságából is fakad: feltétele a továbbtanulásnak, egyes állások betöltésének. De korántsem csak ebben rejlik az ösztönző, húzó erő, mint némelyek gondolják, hanem az „érettségizett ember” hagyományos társadalmi rangjában is, amely azelőtt kétségtelenül eltávolított, elkülönített a néptől, ma azonban – az érettségi társadalmi szelekciós szerepe megszűnván – a művelt szocialista ember rangját jelenti. Az érettséggel kapcsolaton nemkívánatos reminiscenciák, az elvetendő társadalmi presztizs-szemponatok fokozatosan valóban lekerülnek a napirendről – mint Szarka József is írta. Népünk megbecsüli, tiszteli ezt a rangot, a munkás, paraszt és értelmiségi szülők egyaránt büszkék érettségizett gyermekeikre. Kinek áll érdekében, mire lenne jó ezt a hagyományos, népünk közvéleményében elismert és ily módon ösztönző, kívánatos műveltségi rangot és az elnyeréséhez szükséges komoly erőpróbát eltörölni, vagy akár csak nevében is megváltoztatni?

Az érettségiben rejlő ösztönző erőket a középiskola első osztályától kezdve okosan, megfontoltan kell felhasználni a tanulók serkentésére. Az érettségi legyen és lehet a tanulók számára olyan távlat, amelyért érdemes dolgozni, amely erőpróbára felkészülni és minél jobban helytállni egyéni és közösségi győzelem, öröm, jutalom. Természetesen igaza van Szarka Józsefnek: e táviatállításnak nem az a módja, hogy túl sokat beszélünk az érettségről, és ijesztgetjük vele a tanulókat. Miért kell abból kiindulni és érettségiellenes érvet kovácsolni, hogy akadnak pedagógusok, akik az érettségi „rémével” ijesztgetik a tanulókat? Ez korántsem olyan veszély, amely ellen „propagandát” kellene indítani. Inkább részletes, jól kidolgozott, az oktatási és nevelési szempontokat egyaránt tartalmazó tájékoztatót, módszertani útmutatót kellene kidolgozni a pedagógusok számára az érettségire való okos felkészítés négyéves feladatairól.

IV.

A tanulók szempontjából is az érettségi hasznos, értékes vonásának tartom – másokkal együtt –, hogy nem szokványos, hogy külön erőpróba, teherterhelés, követelés, amely bizottság előtt folyik. Nehéz lenne nem egyetérteni Fekete Józsefnek Szarka József által is végül elfogadott érvelésével azokkal szemben, akik az érettségit a tanulók idegizgalmai miatt támadják. Ilyen címen a polgári pedagógiai liberalizmus képviselői, a pedagógiai anarchisták már korábban kárhóztattak mindenféle vizsgát, erőpróbát, a tanulók teljesítményeinek számonkérését és osztályozását is támadták és támadják. Számos pedagógiai-történeti adalék utal arra, hogy ahol forradalminak és humanistának feltüntetett elveiket sikerült az iskolák gyakorlatába átültetni, mindehhez kudarcot vallottak, csődbe juttatták az oktatást.

Az idegizgalomnak egyeseknél kétségtelenül tapasztalható sajnálatos megnyilvánulásai: „a lányok sírógörcsei”, „az atléta természetű fiúk remegései” főképp abból erednek, hogy önkéntlenül is érzik, év végi osztályzataik nem állnak arányban tényleges tudásukkal, némely tanárok igénytelenek, következtelenek voltak velük szemben, ők maguk sem voltak lelkiismeretesek, szorgalmasak, és sok tudásbeli hiányukat nem tudták az érettségire való felkészülés rövid ideje alatt pótolni. Sok éves érettségi elnöki tapasztalatom, hogy a megbízható tudású, jól felkészült tanulók általában nyugodtak; jeleneteket azok csinálnak, akik hosszas megnyugtató után is tudatlanoknak bizonyulnak. Az érettségi elnökök igyekeznek és tudnak is nyugodt légkört teremteni, az izgalmat kiváltó felesleges mozzanatok csökkenteni, és tulajdonképpen ritkán fordulhat elő olyan eset, amikor a sikertelen vagy kevésbé sikeres érettségi vizsga oka a diák idegizgalma.

Az idegizgalom nem kívánatos megnyilvánulásai miatt tehát nem az érettségit kell felelőssé tenni, hanem azokat a forrásokat kell elapasztani, amelyek a túlzott idegizgalom tényleges okai (az oktató-nevelő munka fogyatékoságai, a tanári igénytelenség, a határozott követelések hiánya, az érettségire való felkészülés gyengesége, az erőpróbák szokatlansága, bizonyos trenírozás hiánya). Határozottan szembe kell szállni a liberális, álhumanista pedagógiai érvekkel és gyakorlattal. Tanulóinkat erjükhöz mért, fokozatosan nehezedő, változatos helyzetekben, feladatokban teljesíten-

dő követelésekkel hozzá kell szoktatnunk ahhoz, hogy fegyelmezetten, összeszedetten, önmagukon uralkodva tudjanak képességeiknek megfelelően teljesíteni olyan erőpróbát, mint amilyen az érettségi. Életre nevelés ez a javából.

V.

Felsorolt érveim – véleményem szerint – tartós érvek az érettségi mellett. Arra kell törekednünk hogy az iskolai oktató-nevelő munka színvonalának növekedésével az érettségit is minél magasabb színvonalra emeljük. Az 1963-ban megjelent Gimnáziumi Érettségi Vizsgaszabályzat követelményei elvileg kifogástalanok, jól fogalmazták meg a szellemi érettség kritériumait (a tantervi anyagban alapos tárgyi tudás, szilárd jártasságok és készségek, gondolkodóképesség, képesség az ismeretek és az élet, az elmélet és a gyakorlat összekapcsolására, a világnézeti általánosítás képessége – mindez természetesen a 18 éves kor lehetőségeihez képest). Ezeknek a követelményeknek a tanulók többsége még nem tud eleget tenni, és éppen ezért nem is valóságos mércéi a tanulók elbírálásának. Mint mondtam is, még nem is lehet objektív, minden iskolában azonos mércét alkalmazni. De mindent meg kell tennünk, hogy a valóságos mérce és a Vizsgaszabályzat követelményei fokozatosan közeledjenek egymáshoz, és a relatív mércéket váltsa fel objektív, minden iskolában azonos mérce. Ezt a folyamatot kétségtelenül nagymértékben elősegítenék a tudományosan megalapozott, rendszeres tudásszintfelmérések, amelyek időben jeleznék azokat az iskolákat, amelyekben feltűnő hiányosságok mutatkoznak, és intézkedésre van szükség. A tudásszintfelmérések tehát – ha majd megszerveződnek – nem az érettségit lesznek hivatva pótolni, hanem az oktatás hatásfokának emelése révén a színvonalasabb érettséginek is jó eszközei, előkészítői lesznek.

Meggyőződésem, hogy az érettségi színvonalemelkedése és a minden érettségien alkalmazott azonos, objektív mérce az előfeltétele annak is, hogy az érettségi és az egyetemi, főiskolai felvételi vizsga közeledjék egymáshoz, illetve összeessék. Az érettséginek nem szükségképpen „csökkenniük erősen napjainkban a középiskolán túlmutatató funkciói” – mint az OPI Didaktikai Tanszékének előterjesztése írja. Szerintem átmeneti okok: a középiskolák nagy nívókülönbsége, a relatív mérce alkalmazásának jelenleg fennálló szükségessége, a gimnáziumnak mint iskolatípusnak átmenetileg nem tisztázott funkciója csökkentették az érettségi értékét a felsőoktatási intézmények előtt. Egy bizonyos fejlődés után valószínű, hogy az érettségi képes lesz kiválasztani azokat a szellemileg legkiválóbb diákokat, akik felsőfokú tanulmányokra méltók.

Az elmondottakból nyilvánvaló, hogy meddő, oktatásügyünket előbbre nem vivő vitakérdésnek tartom azt, hogy legyen-e, vagy ne legyen érettségi. Azon kell gondolkodnunk és vitáznunk, mit tegyünk az iskolai oktatás és nevelés hatásfokának növelése érdekében – az érettségi vizsgák tapasztalatainak tükrében is, mit tegyünk, hogy az érettségiző fiatalok minél sikeresebben bizonyítsák szellemi érettségüket, minél sikeresebben tegyenek eleget az Érettségi Vizsgaszabályzat elvi követelményeinek. Néhány távlati javaslatomat már fentebb megfogalmaztam, ezeket közoktatásügyünk vezetőinek szíves figyelmébe ajánlom.

Az érettségi vizsga továbbfejlesztése természetesen a jelenlegi helyzetben is indokolt és lehetséges. A vitában sok megfontolandó és megvalósítható javaslat merült fel. Ezek közül a leglényegesebbeknek a következőket tartom (kiegészítve saját elképzeléseimmel is).

1. Meg kellene hosszabbítani az érettségre való közvetlen felkészülés idejét. A IV-ik osztályban a tanítást április 1-vel be kellene fejezni.

2. Az eddiginél nagyobb hangsúly essék az írásbeli vizsgára. Minden tanuló legyen köteles írásbeli vizsgát tenni. Az írásbeli tételek megoldása a mai átlagos középiskolai színvonalat meg nem haladó önálló gondolkodást, ítéletalkotást, összefüggéslátást, probléma- és feladatmegoldási képességet követeljen a tanulóktól. Az önálló munkához kapjanak meg minden segédeszközt, forrásanyagot, illetve a rendelkezésre álló eszközök és forrásmunkák közül maguk válasszák ki a szükségeseket. Az írásbeli dolgozatok objektív értékelésére minden évben utmutatót kellene kidolgozni a tanárok számára. Elképzelhető, hogy a matematikai dolgozatok értékelése a statisztikai módszerek felhasználásával történjék, amelyek eredménye könnyen átszámítható az ötös osztályozási rendszerbe. Az írásbeli vizsgát az eddiginél sokkal szigorúbban kell megszervezni, hogy az egymásnak segítség, a „jóindulatú” tanárok segítsége teljesen kizárt legyen.

3. Szerintem nemcsak elképzelhető, de meg is valósítható, hogy a fenti elvek szerint lebonyolított írásbeli vizsga is legyen. Az egyetemi, főiskolai és középiskolai szakembereknek közös tervet kellene erre vonatkozólag előterjeszteniük.

4. A szóbeli érettségit legalább két szakaszban kellene megszervezni. Célszerű lenne egy társadalomtudományi és egy matematikai, természettudományi szakaszt létesíteni. Nagymértékben fokozná a vizsga objektivitását, ha a két szakaszban más-más illetékes szakember (tehát egy társadalomtudományi és egy természettudományi szakos) lenne az érettségi elnök. Ma gyakran előfordul, hogy az érettségi elnök bizonyos érettségi tárgyakban nem rendelkezik megfelelő szakértelemmel.

5. Az érettségi elnök felelősségét és értékelési kötelezettségét fokozni szükséges. Ezt kifejezésre kell juttatni az érettségi elnöki díj felemelésével is.

6. A szóbeli érettségi módszereit bővíteni kellene (erről fentebb már volt szó), ami természetesen a jelenlegi tételek jellegén is változtatást igényelne.

A fenti és más javaslatok alapos meggondolást igényelnek, és ezért az ideai tanévben még semmi változtatás nem volna célszerű az érettségi jelenlegi rendjén.

A PERMANENS NEVELÉS FOGALMA ÉS JELENTŐSÉGE*

A tudományos – technikai forradalom és ennek következményei különböző vonatkozásban hozták létre a permanens nevelés szükségletét és eszméjét.

Vannak, akik úgy gondolják, hogy a permanens nevelés sem nem új szükséglet, sem nem új gondolat, hiszen a múltban is volt, ma is van népművelés, felnőttoktatás, és ez lényegében a permanens nevelés, az iskolai képzés utáni, a felnőttkorra kiterjedő nevelés. Kétségtelen, hogy népművelési és felnőttoktatási intézmények, ismeretterjesztő társaságok már régóta léteznek. A szocialista országokban a kulturális forradalom a szervezett felnőttoktatás és népművelés széles hálózatát teremtette meg. Tévedés azonban a felnőttek nevelésének ezeket a régebben kialakult formáit azonosnak tekinteni a permanens neveléssel. Funkcióik nagyjából a következők voltak: a hiányos vagy elmaradt gyermekkori, ifjúkori iskolai képzés kiegészítése, pótlása, a szocialista forradalom utáni években a társadalmi igazságosság érvényesítése kulturális téren is; továbbá a felnőttkorban támadt érdeklődés, művelődési igény kielégítése. A felnőttnevelés intézményei, formái vagy a hagyományos iskolai képzés mellett, attól szinte függetlenül működtek, vagy pedig a bármilyen okból elmulasztott iskolai végzettséget megszerezni akaró felnőttek az illető iskola tananyagát tanulták változatlan formában, ugyanannyi év alatt, mint a gyermekek vagy ifjak. A felnőttnevelés az iskolai képzés szervezetét, tartalmát, módszereit sem az első, sem a második esetben egyáltalán nem érintette.

A permanens nevelés egészen más, új szükségletekből jött létre, és új szükségleteket elégít ki. Hogy megértsük ezeket a más és új szükségleteket, korunk bizonyos sajátosságaiból kell kiindulnunk. Mind polgári, mind marxista teoretikusok egyaránt úgy jellemzik korunkat, mint a „történelem gyorsulásának”, a „gyorsuló időnek” a korszakát, függetlenül attól, hogy milyen ideológiai – filozófiai következtetéseket vonnak le ebből a megállapításból. „Olyan világban élünk – írja 1957-ben Gaston Berger francia filozófus, a francia felsőoktatás volt vezető alakja –, amelyik változik, gyorsan változik, főképp amelyik egyre gyorsabban változik... Ugyanannyi idő alatt egyre több és egyre mélyebb átalakulás megy végbe.”** A gyorsulás jellegét jól szimbolizálja szerinte a rakéta egyre fokozódó gyorsulása.

A művek sokasága foglalkozik e progresszív gyorsulás alapvető jelentkezési formájával: a tudomány és technika korunkban végbemenő egyre gyorsabb fejlődésével. Bemutatják, hogy az ismeretek a mértani haladvány szerint növekednek, hogy a tudósok száma minden tíz esztendőben megkétszereződik. Már másfél évtizeddel ezelőtt az élő tudósok száma 90% – a volt a Földön addig élt valamennyi tudós számának. Bámulatos, de hiteles adatokkal bizonyított képet festenek a természettudományok fejlődésének meggyorsulásáról a második világháború óta, új tudományok keletkezéséről, a tudományok differenciálódásának és integrálódásának folyamatáról, a természettudományok eredményeit alkalmazó forradalmi technikai és technológiai vívmá-

*Megjelent a TIT Pedagógiai Nyári Egyetem 8. kötetében. Szeged, 1971.

**Gaston Berger: *L'homme moderne et son éducation*. Presses Universitaires de France. Paris, 1962.

nyokról, az új energiaforrásokról, az új anyagokról, a termelés kemizálásának, biológizálásának, kibernetizálásának (számítástechnika, programozás) folyamatáról és jelentőségéről, mindezek következtében a mezőgazdaságban, a különböző iparágakban bekövetkezett minőségi átalakulási folyamatokról. Kimutatják, hogy gyorsuló tempóban rövidül az az idő is, amely a tudományos felfedezések és tömeges technikai – termelési alkalmazásaik között eltelik.

A legkülönbözőbb jellegű művek mutatják be az egyes országokban a foglalkozási strukturának a tudományos – technikai forradalom következményeként végbemenő változását (az I., II. és III. foglalkozási szektorban végbemenő változásokat), a szinte valamennyi dologzó – kategória képzettségével szemben támasztott követelmények növekedését (pl. a szakmunkásképzettség egyre összetettebb jellegét, a szakmunkásképzés színvonalának emelkedését), a munka jellegének átalakulását a különböző munkaágakban, foglalkozási körökben, amelyekben azelőtt nem alkalmaztak gépeket (pl. az adminisztrációs munkakörben), az új technika és technológia bevezetésének eredményeképpen a munkaköri kategóriák teljes átstrukturálódását (a segédmunka, a kevés felkészülést igénylő munka mennyiségének csökkenését vagy megszűnését, a szakmunkások, technológusok, mérnökök létszámának növekedését sok iparágban és üzemben), régi mesterségek, foglalkozások, munkakörök megszűnését, újak keletkezését.

A szerzők megállapítják, hogy ma egy generáció életében több mélyreható változás történik, mint azelőtt évszázadok alatt. Ez kétségtelenül nemcsak elméleti megállapítás, a gyorsuló változás az élet minden területén a ma élő nemzedékek tagjai mély, megragadó élménye, átélt tapasztalata, amely sokszor próbára tette és teszi őket, amelyet nem szemlélhetnek kívülről, hanem amely őket magukat is folytonos átalakulásra, fejlődésre, alkalmazkodásra kényszeríti. Csábító feladat lenne, ha ennek az előadásnak a jellege megengedné, beszámolni mindazokról a nagy jeletőségű társadalmi – politikai, tudományos, technikai változásokról, amelyek az előadó személyes élményei voltak; amelyek életének részét képezik, amelyekre önmaga megváltoztatásával kellett válaszolnia.

A gyorsulás tapasztalata tény lett, de a rá történő elméleti reagálás sokáig zavaros volt, és ma sem tiszta, egyértelmű, e miatt a szükséges következtetések levonása is vontatottan történik. Ez persze egyáltalán nem meglepő, hiszen korunknak ez az új jelensége annyira ellentmondott a ma is élő idősebb generációk világfelfogásának, gondolkodásmódjának, életérzésének, szokásainak, hogy igazi jelentőségének a felismerése nem történhetett meg azonnal. Sokan azt hitték, pontosabban szerették volna hinni, hogy „válságról” van szó, vagyis átmeneti, voltaképpen rendellenes jelenségről, és hogy elég türelmesen várakozni, majd visszatér a stabilitás. Sokan gondolkodnak még ma is így, legalábbis a saját életüket befolyásoló tényezők stabilitását áhitozzák, idegenül, sőt ellenszenvvel fogadván pl. a munkaterületükön az „egymást követő” reformokat; ezek határozottan zavarják, bizonytalanná teszik őket. Nem ismeretlenek

*Lásd pl. a Korunk kapitalizmusa c. mű első kötetében (2. kiadás, Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, Budapest, 1964) dr. Nyilas József tanulmányát: Korunk tudományos – technikai forradalma és annak fontosabb gazdasági – társadalmi következményei a fejlett tőkés országokban.

ezek a válságélmények az emberiség történelmében, mindig jelentkeznek, amikor nagy horderejű, a történelmi fejlődést hirtelen meggyorsító tudományos és technikai vívmányok jönnek létre (pl. jelentős teoretikusok, művészek ellenállása a XVIII. sz. végén, a XIX. sz. elején a természettudományi fejlődéssel, a modern gép alkalmazásával szemben).

Ha teljesen egyértelműen, világosan nem is értelmezhető a változások gyorsulásának jelensége, annyi ma már megbízhatóan megállapítható, hogy nem válságról, nem átmeneti, ideiglenes jelenségről van szó, hanem a történelmi fejlődés törvényéről. Igazat adunk a már idézett Gaston Berger-nek, aki így ír: „Sem arról nincs szó, hogy az emberiség válságon megy át, sem arról, hogy véglegesen válságra rendezkedik be. Arról van szó, hogy lemond egy nyugalmi eszményről, és felismeri, hogy a gyorsulás az emberi dolgok területén az átalakulások normális törvénye.”*

Ennek tudatában korunk emberének nem kétségbeesve, aggódva kell fogadnia az életében bekövetkező gyors változásokat, hanem fel kell rájuk készülnie: a változásokat létrehozó tevékenységek résztvevőjévé kell válnia, értenie kell felhasználásukhoz, hogy a változások az emberek javát szolgálják, és ne az elembertelenedés eszközei legyenek.

A gyorsuló változások törvénye, ennek jelentkezési formái, hatásai az emberi élet különböző területein és az emberrel – előbb – utóbb minden emberrel – szemben támasztott követelményei azok az objektív társadalmi szükségletek, amelyek létrehozzák a permanens nevelést. A permanens nevelés az egyén egész életén keresztül (de mindenképpen élete munkaképes korának végéig) tartó, különböző formákban megvalósuló nevelése abból a célból, hogy az élete folyamán bekövetkező változásokhoz aktív módon alkalmazkodni legyen képes. Aktív alkalmazkodásán azt értjük, hogy különböző tevékenységeivel maga is tudatos alkotója a változásoknak, tudatában van a változások következményeinek, követni tudja őket, meg tud felelni a vele szemben támasztott igényeiknek.

A permanens nevelés tehát nem a régi értelemben vett felnőttnevelés, népművelés, ismeretterjesztés, nem a hiányos iskolai képzés pótlása, nemcsak az ember spontán érdeklődésének kielégítése az iskolai nevelés után, hanem az iskola előtti, az iskolai és az azt követő, az élet végéig tartó nevelés szerves egysége, a születéstől a halálig tartó folytonos, állandó, megszakíthatlan nevelés, amely korunkban egyre inkább minden ember életszükséglete. Életszükséglete, mert nélküle nem lenne képes az egymást gyorsan követő, különböző jellegű változásokkal lépést tartani, nem tudna dolgozni, szerencsétlenné válna, ellehetetlenülne. Ez nem azt jelenti, hogy felnőtt korban a jövőben nem lesz lehetséges magasabb iskolai képzettséget szerezni. A permanens nevelés természetesen magába foglalja a szakmai – társadalmi „feljebbjutás” segítségét is, de kétségtelen, hogy nem ez a fő funkciója.

Az a már közismert és közhelyként hangzó tétel, hogy az ember képzése nem érhet véget az iskolai képzéssel, hogy ma már nincsen sem középfokon, sem felsőfokon olyan iskola, amely egész életre szóló képzettséget adhatna növendékeinek. Tömegesen tapasztalják az emberek, hogy az iskolában tanult ismereteknek jelentékeny ré-

*Gaston Berger: *L'homme moderne et son éducation*. 127 – 128 lap.

szét rövid idő alatt túlhaladja a tudományok fejlődése, új tudományos eredmények születnek, amelyek folyamatos elsajátítása nélkül alkalmatlanná válnának hivatásuk gyakorlására. Az állam, a társadalmi szervek, vállalatok, üzemek, a tőkés társadalomban magánintézmények is a szakmai továbbképzés ezernyi formáját szervezik. A permanens nevelés – legalábbis bizonyos feladatait illetően – kezd valóban tömegesen az emberek élményévé, életszükségletévé válni.

Nem véletlenül mondtuk, hogy a permanens nevelés bizonyos feladatai, elsősorban a szakma gyakorlásával kapcsolatos feladatai (az állandó szakmai továbbképzés szükséglete) tudatosodtak. Egyéb feladatai sokkal kevésbé. Pedig a permanens nevelés, még az iskola utáni szakasza sem lehet csak szakmai jellegű, pontosabban nem szorítkozhat csak a változó munkára alkalmassá tevő fejlesztésére. A permanens nevelésnek a teljes személyiség fejlesztésére kell irányulnia minden szakaszában.

A tudomány és a technika forradalmának, a gyors változásoknak a hatása igen sokrétű, nemcsak a munka jellegét alakítja át, hanem az emberek egész életmódját. Itt most elsősorban a munkaidő csökkenésére és az emberek ezzel kapcsolatos életmódbeli átalakulására gondolunk. Az 5 napos munkahét a fejlett országokban általánosan elterjedt, de a legfejlettebb országokban egyes munkaterületeken már a 4 napos munkahét bevezetésével kísérleteznek. Ez a folyamat, ha csak az emberiség katasztrófális háborúba nem engedi magát sodorni, feltartóztathatatlan. Az embereknek egyre kevésbé lesz egyetlen fontos tevékenységük kenyérkereső munkájuk; munkájuk mellett több, személyiségüket kielégítő, gazdagító és társadalmilag is jelentős tevékenységet fognak végezni. Olyan tevékenységet is, amely munkájukra közvetlenül hat vissza (pl. munkájukkal kapcsolatos kutatási tevékenységet). Idővel bizonyára nem lesz lényeges különbség az ember munkája és a személyisége valódi szükségleteiből fakadó, azokat kielégítő, szívesen, kedvvel végzett egyéb tevékenységei között. De ha nem is megyünk ilyen messzire, ha nem is terheljük magunkat a távolabbi jövő gondjaival, azzal a ténnyel, hogy az embereknek már jelenleg is egy héten 2–3 szabadnapja van, a nevelésnek szembe kell néznie. Mind az iskolában, mind az iskolán kívül és azon túl fel kell készíteni az embereket arra, hogy szabadidejükkel okosan, kulturáltan, önmaguk, családjuk és az egész társadalom javára tudjanak élni. Ez a felkészítés – és folyamatos, állandó felkészítés – az emberek sokoldalú általános képzésének az élet egész tartamára való kiterjesztését jelenti. Nem kétséges, hogy a permanens nevelés ennek a feladatnak a megvalósításában felhasználhatja a népművelés legjobb hagyományait, de a permanens nevelés ebben a vonatkozásban is minőségileg más, mint a régi értelemben felfogott népművelés.

A permanens nevelés fogalmának – mint láttuk – igen lényeges jegye, hogy az iskolai és az iskolát követő nevelés szerves egysége. Ebből rendkívül fontos következtetéseket kell levonnunk. Mint fentebb említettük, a régi értelemben vett felnőttoktatás, népművelés az iskola mellett, az iskolától függetlenül létezett, egyik sem vett na-

*Lásd többek között Paul Gayrand érdekes tanulmányát: *La formation des adultes dans le monde moderne* (L'Éducation.No 17–1969), amelyben a permanens nevelés két lehetséges tévedéséről ír. Az egyik az, hogy túlságosan iskolássá válik, a másik pedig az, hogy „egyedül a szakmai képzésre korlátozódik, mintha a szakma lenne az egész ember.”

gyon tudomást a másiktól. A felnőttoktatás, a népművelés nem befolyásolta az iskolai nevelés funkcióját, tartalmát, módszereit, szervezetét. Ezzel szemben a permanens nevelés, amelynek része, szakasza az iskolai nevelés is, egészen természetesen átalakítja az iskolai nevelésről vallott hagyományos felfogásokat, az iskolával szembeni eddigi elvárásokat. Igazai kell adnunk a permanens nevelés fogalmát, funkcióját jellemző egyik jelentős tanulmány szerzőjének, aki az előbbiekkal kapcsolatban így ír:

„Ha igaz, hogy az embernek egész életén keresztül lehetősége és szüksége van önmaga képzésére, alakítására, továbbjutásra, fejlődésre mind szellemi, mind érzelmi, mind erkölcsi vonatkozásban, mind pedig a másokhoz és a társadalomhoz való kapcsolatairól, ha a felnőttek nevelési struktúrái elég nagy számban kifejlődnek, hogy segítsék őt ebben a törekvésében, a nevelés eszményének és folyamatának gyökeresen módosulnia kell. Az világosan látszik, hogy a régi nevelést nem lehet fenntartani, ha ennek a nevelésnek a feltételei megváltoztak. Ha az emberi lényt egész életén keresztül bevonják egy megszakítatlan nevelési folyamatba, ez elkerülhetetlenül annyit jelent, hogy a nevelést, ahogyan azt általában megvalósították, főképp gyermek – és serdülőkorban, alapjaiban és működésében át kell alakítani. Mi volt valójában az alapfokú, a középfokú és az egyetemi képzés alapvető célja? Ezt a célt az életnek hagyományosan két periódusra való felosztása határozta meg: felkészülési és tevékenységi periódusra (une période de préparation et une période d'action).”

A primitív társadalmakban a környezet és az öregek adta képzés az avatási szertartással ért véget, amellyel a gyermek a felnőttkorba lépett, és csak az abba való behelyezkedés volt a dolga. A legfejlettebb társadalmak az átmenetnek tulajdonképpen hasonló szertartásait dolgozták ki: vizsgákat, diplomákat, amelyek befejezik az életre való előkészülést. „Ha az ember a befejező vizsgán tuljutott – 15, 20 vagy 25 éves korában –, úgy tekintették, mint aki el van látva, rendelkezik azzal a szellemi poggyással, azzal az ajánlással, azokkal a fogalmakkal, viselkedési formákkal, szokásokkal, amelyek lehetővé teszik számára, hogy a felnőttek társadalmában – történjék bármi is – a képességeinek és társadalmi státusának megfelelő szerepet játsszék.” A felnőtté válás eme feltételei mindmáig változatlanok.

„Az élet tehát két részre volt hasítva, és az elsőnek, a nevelésnek az volt a célja, hogy a jövőbeni felnőttet ellássa mindazzal, amire életének hátralevő részében különböző feladatainak betöltéséhez szüksége lesz. Ennek következtében az egész nevelés arra irányult, hogy a gyermekek fejét a lehető legbőszesebben megtöltsék ismeretekkel. Élete egész következő részében ebből a felhalmozott tőkéből kellett merítenie mindazt, amire a hozzá illő életvitelhez szüksége volt. Ha ezzel szemben azt vesszük tekintetbe, hogy az ember egész élete folyamán folytathatja és kell is folytatnia önmaga formálását, képzését, nincs értelme többé gyermekkorban megtölteni agyát.”*

Ezek igaz és rendkívül fontos gondolatok. A permanens nevelésnek valóban gyökeresen át kell alakítania az iskolai nevelést, amelyet még mindig – legalábbis gyakorlatilag – a régi elvárások befolyásolnak. Többé nem lehet az a feladata, hogy minél többet átadjon az emberiség felhalmozott ismereteiből, hogy „befejezett” kép-

*Paul Lengrand: L'éducation permanente. Az Unesco Perspectives de l'Éducation c. folyóiratában. No 2, 1969.

zettséggel bocsássa ki növendékeit. Ez teljesen neménytelen vállalkozás egy olyan korban, amikor a tudomány és technika fejlődése egyre gyorsabb, amikor évtizedek alatt több tudományos ismeret halmozódik fel, mint azelőtt évszázadok alatt, amikor az új tudományos eredmények és technikák viszonylag rövid idő alatt, és egyre rövidebb idő alatt túlhaladják, elavulttá teszik a régiakat. Ebben a helyzetben az iskola legfőbb feladata csak az lehet, hogy növendékeit alkalmassá tegye a tudományos és technikai fejlődés, az életpályán, a társadalomban, az egyéni életben bekövetkező változások értelmes, aktív követésére. Ez olyan tulajdonságok kimunkálását jelenti bennük, mint fejlett önálló gondolkodás, sokoldalú érdeklődés, kutató szellem, az önálló tájékozódás képessége, megfelelő módszerek birtoklása új ismeretek önálló elsajátítására, feldolgozására és ezeknek alkotó módon való felhasználására munkájukban és más, számukra fontos tevékenységekben.

Hogy ezt sikerrel tegye, meg kell változtatni a tananyag kiválasztásának, struktúrájának, felépítésének elveit és módszereit. E változás következményeként meg kell szűnnie az iskolai tananyag már régóta tapasztalt és egyre súlyosbodó túlszűfolttségének, az anyag túlterhelő mennyiségének. A tanterveknek, a programoknak, a tankönyveknek – a mainál logikailag lényegesebben magasabb színvonalon rendszerezve – a tudományoknak csak azokat a leglényegesebb elemeit szabad tartalmazniuk, amelyek szükséges és nélkülözhetetlen alapjai a továbbhaladásnak, az elmélyülésnek, a specializálódásnak, a tudományos és kulturális fejlődés követésének, amelyek alkalmasak a tudományos világnézet és a fent említett tulajdonságok kialakítására. Szükség van továbbá az oktatás módszertani és szervezeti megújulására is, mert hiszen nyilvánvaló, hogy az értelmi nevelés eredménye nem csupán a tananyag, hanem a módszerek, az eszközök és a szervezeti formák függvénye.

A gyors változások törvényének igényei az emberrel szemben megnövelik az általános képzés jelentőségét az alapfokú iskolai képzés utáni szakaszokban is, és átalakítják a szakmai képzés jellegét. A szakmai képzés sok olyan feladatát, amely ma még a középfokú képzésre hárul, a permanens nevelés iskolán túli szakasza fogja vállalni. Az iskolai szakmai képzés sem törekedhet befejezettségre, és különösen nem szabad megterhelni a szakmai tudásnak azokkal az elemeivel, amelyek gyors változásnak, elavulásnak vannak kitéve. A szakmai képzésnek magának is a mainál lényegesebben „általánosabb jellegűvé” kell válnia, vagyis az alapvetőt kell adnia egy egész „szakmai terület” szempontjából. Olyan alapvetőről van szó, amelynek birtokában a részletek mind elméletileg, mind gyakorlatilag könnyen elsajátíthatók.

De nyilván nemcsak az iskola hagyományos oktató tevékenységének a megújulásáról van szó, hanem az iskola életre felkészítő szerepének kiszélesedéséről is. A polgári pedagógia egyes képviselői és a marxista pedagógia művelői egyaránt jól látják, hogy a korszerű iskola a társadalmi nevelés, az emberi kapcsolatok nevelésének, a szabadidő megfelelő felhasználásához szükséges művelődési igényeknek, az egészség megőrzéséhez nélkülözhetetlen szokások kialakításának a színhelye is.

Az iskolának minden olyan lényeges tevékenységi körben művelnie kell növendékeit, amely korunkban az emberi élet és a társadalom reális szükséglete. Mindez azt jelenti, hogy az iskolának oktató intézményből a szó szélesebb értelmében életre nevelő intézménnyé kell átalakulnia. Ez magával fogja vonni az iskolai tevékenység

szervezésének, napirendjének, hagyományos szervezeti formáinak radikális átalakulását is, az iskolaépületnek, az iskolai felszerelésnek megváltoztatását.

Ha az iskolai és az utána következő nevelés szerves egységet fog alkotni, ha a nevelés iskolai szakasza az iskola utáni szakasz megalapozója lesz, akkor az is nyilvánvaló, hogy a ma még különálló alsófokú, középfokú és felsőfokú közoktatásügyi intézményeknek és a jelenlegi népművelési, felnőttnevelési intézményeknek, formáknak is egységes, szervesen összefüggő rendszerbe kell illeszkedniük. Úgy tűnik, olyan nagy művelődési intézmények is ki fognak alakulni, amelyek a permanens nevelés minden szakaszát magukra tudják vállalni, amelyek tehát növendékeik felnőttkori nevelési szükségleteit is ki fogják elégíteni. Máris vannak olyan törekvések, hogy a szakképző intézmények kibocsátott növendékeik továbbképzését is végzik, egyre több szó esik egy posztgraduális képzési rendszer kialakításának szükségességéről. A jelenlegi iskolai és iskola utáni képzés szervezeti összekapcsolódása, egy intézményen belül több nemzedék találkozása a gyermekek és fiatalok mai képzését szükségképpen nyitottabbá, életszerűbbé fogja tenni. A nevelés és az élet, az oktatás, a szakképzés és a munka kapcsolatának elve ilyen körülmények között fog ténylegesen maradéktalanul megvalósulni. Egy olyan intézmény ugyanis, amely a jövő változásaira készíti fel fiatal növendékeit, felnőtt növendékeinek pedig a folyamatban lévő változásokhoz való alkalmazkodását segíti elő, csakis az élet minden vonatkozásával szoros kapcsolatot tartó intézmény lehet. Helyesen jegyzi meg René Maheu, az Unesco főigazgatója egy cikkében, hogy a felnőttnevelésbe bekapcsolódó pedagógusok már eddigi tapasztalataik alapján is eljutottak „a nevelésnek mint állandó és az élettel szoros kapcsolatban lévő, az életnek teljesen megfelelő és irányában állandóan nyitott folyamatnak a fogalmához, amely a permanens nevelés elnevezést kapta”.

Korántsem meritettük ki a permanens nevelés fogalmát, és korántsem ábrázoltuk a maga teljességében azt a pedagógiai átalakulást, amely a permanens nevelés fogalmából következik. Talán joggal beszélnek egyesek ezzel az átalakulással kapcsolatban „forradalom” szükségességéről a pedagógiában is. Ez a forradalom egyébként el is kezdődött. Szándékunk csupán az volt, hogy korunk e kardinális pedagógiai problémáját reflektorfénybe állítsuk.

Minthogy a permanens nevelés a fenti értelemben még jórészt csak elmélet, amelyből a gyakorlatban kevés valósult meg, elkerülhetetlenek vele kapcsolatban a túlzások, félreértések. Túlzásokba esik a már idézett tanulmány** szerzője is. Miután helyesen megállapítja, hogy „egy széles és erőteljes felnőttnevelés pusztán létezése vissza fog hatni az egész pedagógiai gondolkodásra és gyakorlatra, először az egyetemre, azután a középiskolára, majd az alsófokú iskolára és a családra, környezetre is”, ezt a visszahatást a következőképpen képzei el:

„Egy harmonikus permanens nevelési rendszerben a nevelés a maga teljes értelmében (másutt az igazi nevelés kifejezést használja a szerző) az iskoláskoron túl, az egyetem után kezdődik, amikor az ember saját maga nevelésének válik tárgyává, és amikor a szükséges motivációkkal rendelkezik önképzésének, önformálásának folyta-

* De l'éducation des adultes à l'éducation permanente. L'Éducation. No 72, 1970.

**Paul Lengrand: L'éducation permanente.

tásához. Az első (az iskoláskori) nevelés, mint hogy az ismeret – és tapasztalatszerzési munka szempontjából egyáltalán nem a leglényegesebb, előjáték (prélude) – félélv alakul át. Kevésbé lesz szó például tantárgyak tanításáról mint inkább arról, hogy a jövőben felnőttek megadják azokat a kifejezési és közlési eszközöket, amelyekre élete folyamán szüksége lesz. A hangsúlyt a nyelv birtoklására, a figyelem és a megfigyelőképességre, a tájékozódóképességre (hogyan? és hol?) fejlesztésére, a csoportban való munka szokására kell majd helyezni.”*

Véleményünk szerint a permanens nevelés teljes félreértése az „iskoláskorú” nevelés jelentőségének ez a lekicsinylése, kizárása a „teljes értelemben vett”, az „igazi” nevelés köréből. A permanens nevelés kétségkívül átalakítja az iskoláskorú nevelés koncepcióját – ebben egyetérttünk a szerzővel –, de nem csökkenti fontosságát. A gyermekkor, a serdülőkor és az ifjúkor mindig is a nevelés alapvetően fontos, mondhatnánk klasszikus korszaka marad. Ha az emberi élet nem is különíthető el élesen a felkészülés és a tevékenység korszakára, az még sem lehet kétséges, hogy a gyermekeket, az ifjakat fel kell készíteni a felnőtt életre, a felelős munkának, a családalapításnak, a szülői felelősségnek, az élet önálló vitelének a korszakára. A fent tárgyalt tulajdonságok kialakítása az iskoláskornak valóban lényeges feladata, de az már elméletileg és gyakorlatilag egyaránt bebizonyosodott, hogy értékes emberi tulajdonságok, képességek csak az emberi kultúra értékes javainak elsajátítása során alakulhatnak ki, hogy a formális képzés és a materiális képzés elszakítása egymástól csak mindkettő rovására történhet. Az iskoláskorú nevelésnek valóban nem kell és lehetetlen is törekednie a tudományos és technikai fejlődéssel való versenyfutásra, a tanulók ismeretekkel való túlterhelésre, ez azonban egyáltalán nem vezethet a jól kiválasztott, lényeges, jól strukturált iskolai tananyag elsikkadásához.

Eltúlozzák a permanens neveléssel kapcsolatban a nevelés és az élet kapcsolatának és a személyiség individuális tulajdonságai figyelembe vételének elvét is. Újra jelentkezik a reformpedagógia ismert tételei az iskolának az életbe való feloldásáról. Bizonyos, hogy az iskola és az élet kapcsolata még a szocialista országokban is sok kívánnivalót hagy hátra, és hogy a permanens nevelés, az ifjú és a felnőtt nemzedékek kapcsolata a nevelésben új helyzetet fog teremteni e téren is, ezt azonban semmiképp nem szabad úgy elképzelni, hogy az iskola megszűnik iskola lenni, és hogy az ifjú felkészülése a felnőttkorra nem egyéb, mint „teljesen élni saját korát”.**

A permanens nevelés egyaránt foglalkoztatja a szocialista és polgári pedagógusokat. Egyik fő témája az Unesconak is, ami különösképpen mutatja, hogy olyan közös pedagógiai gondról van szó, amely a szocialista és tőkés társadalomban egyaránt végbemenő folyamatokból származik. Ugyanakkor természetesen a legnagyobb nyomatékkal kell rámutatni arra, hogy a nevelés minden szakaszában – iskolai és iskolán túli szakaszában egyaránt – célját, eszméi – politikai, világnézeti és erkölcsi tartalmát illetően a termelési viszonyok függvénye. A permanens nevelés kibontakozását a tőkés országokban a burzsoázia osztályérdekei korlátozzák. A dolgozó felnőttek továbbképzése éppen úgy, mint gyermekeik általános és szakképzése a profit törvényé-

*U.o.

**U.o.

nek van alávetve. „A nevelés területén a nagyburzsoázia csak olyan változtatásokat visz végbe, amelyek profitjának megtartását és emelését célozzák, és amelyek a nevelési rendszer szociológiai, ideológiai és politikai vonatkozásait hatalma fenntartása érdekében befolyásolják és használják fel.”*

A permanens nevelés helyzetére a tőkés országokban általában jellemző a Francia Kommunista Párt idézett nevezetes dokumentumának elemzése. E szerint a burzsoá állam a permanens nevelésre rendkívül kevés összeget szán (Franciaországban a felnőttek nevelésére, továbbképzésére, népművelésre a költségvetésnek jóval kevesebb, mint 1% – át), és ezt gyakran nagyon szűken és prakticista módon értelmezett szakmai képzésre és továbbképzésre fordítják (átképzés egy üzem termelésének átállása következményeként, a termelési technika megújítása következményeként, munkahely-változtatással kapcsolatos szakmai átképzés). „A monopóliumok és az állam határt szabnak mindannak, ami nem a munkaerő újatermelésének azonnali szolgáltatásában áll, arra is törekedve, hogy a művészetet, a sportot és az egyéb szabadidő tevékenységeket üzleti vállalkozássá tegyék, és belőlük a maximális hasznot huzzák.”** A dolgozók kulturális nevelése és sporttevékenysége, mint a permanens nevelés lényeges oldalai háttérbe szorulnak. A sporttevékenység még mindig az uralkodóosztályok privilégiuma.*** A dolgozók politikai nevelésére az állam és a monopóliumok még kevesebbet áldoznak, és természetesen csak azokat a szervezeteket, intézményeket támogatják, amelyek a nekik megfelelő ideológiát terjesztik. A dolgozó nők permanens nevelésének lehetőségei még sokkal korlátozottabbak, mint a férfiakéi. Végül, de nem utolsó sorban arra mutat rá az elemzés, hogy „a nevelési rendszer nem irányul a permanens nevelésre, nem veszi tekintetbe a permanens nevelést; a jelenlegi nevelési rendszer iskolai, iskolakörüli és nem iskolai tevékenységek egymásmellettiisége, és nincs folyamatosság benne sem a célokat, sem a szervezetet, sem a tartalmat, sem a módszert, sem a nevelői személyzetet illetően. Az általános és a szakképzés fogyatékoságai alkotják a felnőttek milliói számára a legsúlyosabb hátrányt, akik ezek következtében képtelenek előbbre jutni”.****

A helyzet tehát az, hogy a permanens nevelés a tőkés társadalom termelőerőinek objektív szükséglete, ugyanakkor a tőkés termelési viszonyok eltorzítják, akadályozzák kibontakozását. A tőkéseknek csak annyiban érdekük a permanens nevelés, amennyiben az embernek mint „modern termelőerőnek” az előállításához hozzájárul. Eme torzulások és akadályok ellenére a permanens nevelés területén a tőkés or-

*Propositions du Parti Communiste Français pour une rétrogradation démocratique de l'enseignement

** U.o. 162. lap.

***A permanens nevelés eszményének eltorzulásához hozzájárulnak olyan ideológiai koncepciók, mint amilyen „a szabadidő civilizációja” (civilisation des loisirs) elmélet. Eme elmélet képviselői szerint a munka mindig az ember elidegenült tevékenysége marad, és csak a szabadidőben találhat rá önmaga emberiségére, a szabadidő a tiszta felszabadultság, a tiszta megenyhülés időszaka. A munka világának és a kultúra, a művészet, a sport világának ez a szembeállítás nem új gondolat, régebben is, új formában is azt a célt szolgálja, hogy a kulturális és sporttevékenység elvonja az embereket a gazdasági – társadalmi problémákkal való foglalkozástól, a politikai harctól.

**** U.o. 161. lap.

szágokban figyelemreméltó és általunk is tanulmányozásra érdemes kezdeményezések vannak. A tőkés viszonyok kétségtelenül eltorzítják, akadályozzák a permanens nevelést, de útját teljesen nem torlaszolhatják el. A permanens nevelés sorsa a tőkés társadalomban sem egyedül a tőke érdekeitől függ. A permanens nevelés fontos gondjává vált a dolgozók osztályharcos szervezeteinek, amelyek ma már a politikai – ideológiai, a kulturális, a testi és a szakmai felnőttnevelés széles hálózatával rendelkeznek. Egyes helyi hatóságok is, amelyek élén progresszív erők állnak, módot találnak a permanens nevelés mintaszerű centrumainak létrehozására.

Mint ahogy az emberi sokoldalúság megvalósulásának társadalmi feltételei a szocializmusban jönnek létre, ugyanúgy a teljes értelemben vett permanens nevelés akadályai is perspektivikusan a szocializmusban szüntethetők meg. Mindaz, amit a szocialista országok a népművelés, a felnőttnevelés, a felnőttek szakmai és ideológiai továbbképzése terén eddig elértek, az a széles népművelési és felnőttnevelési állami és társadalmi intézményrendszer, amelyet létrehoztak, a permanens nevelés felé tett jelentős lépés is. De korántsem beszélhetünk még arról, hogy a szocialista országokban a permanens nevelés a szó igazi értelmében kibontakozott volna. Először is azt kell látnunk, hogy a permanens nevelés szükséglete a szocialista országokban később jelentkezett, mint a fejlett tőkés országokban. Ez a tudományos és technikai forradalom kibontakozásával megmutatkozó fáziseltolódás természetes következménye. A modern polgári pedagógiában a permanens nevelés már régen fontos probléma volt, amikor a szocialista pedagógia úgyszólván fel sem vetette. A permanens nevelés mértéke és lehetősége nyilvánvalóan a jövőben is a tudományos és technikai forradalom és a gazdaság fejlődésének ütemétől függ. Nem szabad természetesen megelégednünk arról, hogy a szocializmusban a permanens nevelést egy olyan tényező is erőteljesen ösztönzi, amely a kapitalizmusban nem nem létezik: az egyre jobban érvényesülő szocialista demokratizmus, az emberek társadalmi aktivitásának fokozódása.

Az iskola szerepéről vallott régi nézetek, az iskolai gyakorlat, az iskolarendszer és a népművelési, felnőttnevelési rendszer szervezeti kettőssége nálunk éppen úgy akadályai a korszerű permanens nevelés kibontakozásának, mint a tőkés társadalomban. De rendkívül biztató, hogy a permanens nevelés jelentőségét egyre inkább felismerik a köznevelés és a kultúra felelős vezetői és munkatársai.

GONDOLATOK A KORSZERŐ OKTATÁSRÓL

Mondanivalóm három gondolatot érint. Mindháromnak nagy szakirodalma van, és külföldön sok tapasztalat is felhalmozódott velük kapcsolatban. Nálunk viszonylag még újszerűek, bár nagyon aktuálisak. E három gondolat a következő: a tantárgy-blokkos oktatás, a felzárkóztatási rendszer és az irányított tanulás.

A tantárgyblokkos oktatás

Az oktatás korszerű koncepciója kétségtől felveti a mainál integráltabb oktatás szükségességét. Az integráltabb oktatás elkerülhetetlen velejárója a tudományok integrálódásának. Az integrált oktatás azonban nem a mai tantárgyrendszer teljes tagadása, nem a polgári reformpedagógia didaktikai elképzeléseinek felújítása, nem jelenti azt, hogy valamilyen élettevékenységnek vagy munkatevékenységnek rendeljük alá a tudományos ismeretek oktatását. Az integrált oktatás modern értelemben való megvalósítása a tantárgyak közötti koncentrációnak, az egymással szoros kapcsolatban álló tantárgyaknak olyan rendszerben történő tanítása, amelyben nagy súly helyeződik a közöttük levő szimultán és szukcesszív logikai viszonyokra és az úgynevezett határos, komplex problémákra. Talán helyes az egymáshoz közel álló tantárgyak rendszerét tantárgyblokkoknak nevezni. A tantárgyblokk az egymással összefüggő tantárgyak olyan magasabb egysége, amelyben megmarad az egységet alkotó tárgyak relatív önállósága. Ha tehát a természettudományi tárgyak (például a fizika, a kémia, a biológia) egy tantárgyblokkot alkotnak, abban a fizika nem szűnik meg fizika, a kémia kémia és a biológia biológia lenni, hanem mindezek a tárgyak olyan egységbe szerveződnek, amelyben minden tantárgyi témát – témasorozatot – úgy tanulnak a tanulók, hogy ezt már megalapozták a másik két tárgyból szükséges ismeretekkel, és a szóban forgó téma ugyanakkor maga is alapját képezi a tantárgyblokkhoz tartozó valamennyi tárgy további témái tanulmányozásának.

Nyilvánvaló, hogy a tantárgyaknak tantárgyblokkokban mint magasabb logikai szervezettségű egységekben való tanítása oda vezet, hogy a tantárgyakat nem mindig párhuzamosan tanítjuk, hanem az egyes tantárgyi témákat (témasorozatokat) éppen akkor, amikor logikailag indokolt, és akkora időráfordítással, amennyit a téma megkíván. Az előbbi példánál maradva, lehetséges, hogy egy biológiai téma kémiai megalapozása érdekében a tantárgyblokk teljes heti óraszámát kémiára fordítjuk, hogy azután a most már kémiailag megalapozott biológiai problémák feldolgozására jusson az idő egésze vagy nagy része az oktatás következő periódusában. Persze az is lehetséges, hogy a jelenségek közötti összefüggések bemutatása, bizonyos jelenségek komplex tárgyalása egyidejűséget kíván a tantárgyblokkhoz tartozó tárgyak tanításában.

Elhangzott az OPI 1972 december 14–16. tudományos ülészakán. Megjelent a Pedagógiai Szemle 1973 áprilisi számában (XXIII. évfolyam 4. szám)

Anélkül, hogy részletekbe bocsátkoznánk, a tantárgyblokkos oktatásnak az alábbi előnyeit láthatjuk be:

a) A tantárgyblokkhoz tartozó tárgyak közös elemei egyszer taníthatók, és nem szükséges – mint az eddig egymás mellett és gyakran egymástól függetlenül is tanított tárgyak esetében – többször megismételni őket; az egyes tárgyak tanárai nem kénytelenek tárgyak valamely témájának megértetése végeit egy másik tárgy megalapozó ismereteivel is foglalkozni – vagy azért, mert a tanulók még nem tanulták, vagy mert már régen tanulták. Vagyis számos átfedés, felesleges ismétlés elkerülhető, és így időt nyerünk.

b) A tantárgyblokk magasabb logikai rendszer, amelyben az eddiginél jobban feltárhatók a világ jelenségei közötti genetikus és logikai összefüggések, jobban beilleszthetők a modern tudományos eredmények, amelyeknek jelentős hányada több tudomány határán keletkezett.

A tantárgyblokkos oktatás lehetőséget ad olyan, azonos logikai struktúrájú jelenségek, folyamatok közös alapelveinek megvilágítására, amelyeknek az összefüggései a tantárgyakra széttagolt oktatásban nem mutatkozhattak meg. Ily módon eme jelenségek, folyamatok oktatására – minthogy közös alapelvek alá rendelhetők – jóval kevesebb idő szükséges, és lényegük megértése is könnyebbé válik. Nyilvánvaló, hogy csakis az ilyen, új logikai szervezettségű ismeretrendszer alapozhatja meg a dialektikus materialista világnézetet, és fejlesztheti a logikus gondolkodást. A mai tantervi rendszer – amelyben egymással párhuzamosan és gyakran egymásra való tekintet nélkül tanítják a tantárgyakat, és amelyben elszakadnak egymástól az összetartozó, egymással szoros genetikus vagy logikai kapcsolatban álló ismeretkörök, és úgy kerülnek be a tanuló tudatába, mint egymástól idegen, független ismeretoszlopok – inkább akadálya, mint elősegítője a dialektikus materialista világnézet kialakulásának és a gondolkodás fejlesztésének. Meggyőződésem, hogy a gondolkodásra nevelés elsősorban nem módszertani kérdés, hanem a tananyag logikai struktúrájának a kérdése. Ebből az is következik: attól, hogy csökkentik a tananyagot, csak nagyon kevésbé várható a gondolkodó képesség erőteljesebb fejlődése; ez csak egy logikailag fejlettebb struktúrájú, a legmodernebb tudomány logikai struktúráját tükröző tananyagtól várható. Ez a tananyag bizonyosan kevesebb is lesz a réginél.

Vajon lesz-e realitása nálunk az integrált oktatás bevezetésének? Én azt hiszem, ha nem siettetjük az új tantervek és tankönyvek készítését, akkor már a következő tantervkészítési szakaszban lépéseket lehet tenni a mainál integráltabb oktatás felé. Ehhez mindenképp annak alapos megfontolása és kidolgozása szükséges, hogy az iskolában tanítandó tantárgyi ismeretekből milyen tantárgyblokkokat kell, és – körülményeink között – milyeneket lehet kialakítani. Mások a lehetőségek erre az általános iskolában, és mások a középiskolában. Az egy blokkhoz tartozó tárgyak tanterveit készítő szakembereknek elejétől végig együtt kell dolgozniuk, egy nagyobb tantervkészítő teamet kell alkotniuk. Meg kell tanulniuk a mind nyugaton, mind a szocialista országokban terjedő, úgynevezett hálós tantervkészítési koncepciót és technikát.

Az integrált oktatás az iskolában is az oktatás újfajta, eddig nálunk ismeretlen szervezését honosítja meg: a team-oktatást. Ez azt jeleneti, hogy az egy blokkhoz tar

tozó tárgyak tanárainak, akik ugyanabban az osztályban tanítanak, állandóan együttműködő csoportot kell alkotniuk. A tanterv alapján együtt kell kidolgozniuk az integrált tanmenetet. Nem kétséges, hogy a rokon tárgyakat tanító tanárok eme együttműködése sok tekintetben új, nemcsak az oktatás eredményességére, hanem a nevelésre is erősen kiható helyzetet teremt. Mindenesetre a tantestületekbe a kollektív tevékenység olyan új elemeit viszi be, amely a tanulók kollektív munkára nevelésében is új eredményekhez vezethet.

Az integrált oktatás fenti módja eloszlatja azok aggodalmát, akik az integrált oktatást, megfelelő képzettségű tanárok hiányában, nem tartják reális perspektívának. Ők ugyanis a tantárgyblokk tanítását is csak egyetlen tanár tevékenységként képzelik el, és szerintük nem tudunk olyan univerzális műveltségű tanárokat képezni, akik az egy tantárgyblokkhoz tartozó tárgyakhoz egyaránt jól értenek. Az ilyen „tantárgyösszevonásra” esetleg, ritka kivételleppén, olyan tanárok vállalkozhatnak, mint amilyen tanár Németh László volt.* Valóban lehetetlennek tűnik – különösen középiskolai fokon – három-négy szakra kiképezni tanárokat. De a fentiek alapján világos, hogy nem erről van szó. A team-oktatás továbbra is egy-két szakos tanárokat igényel, akiknek szakjaikat illetően – természetesen – interdiszciplináris kitekintésük van.

Iskoláinkban a tantárgyak közötti koncentrációnak még azok a lehetőségei sem valósulnak meg – az egymástól teljesen elszigetelődő tanári tevékenység következtében –, amelyekre a jelenlegi tanterv is módot ad. Éppen ezért a team-oktatás bizonyos elemi formáinak kísérleti bevezetése még a jelenlegi tantervek alapján is megfontolandó.

Felzárkóztatás

A korszerűség gondolatkörébe tartozik a kompenzációs, a felzárkóztató oktatási formák bevezetése az iskolarendszerbe. Ezek a lehetőségek ma még jórészt hiányoznak iskolarendszerünkben. A kompenzáció, a felzárkóztatás azt jelenti, hogy a bármilyen okból elmaradt tanulóknak (kivéve a gyógypedagógiai eseteket), akik elmaradásuk miatt reménytelenül és eredménytelenül vergődnének a magasabb osztályokban, vagy többször is évet ismételnének, megadjuk a lehetőséget és az időt hiányaik pótlására, kielégítően felzárkóztatjuk őket tanulótársaikhoz úgy, hogy évvesszeség nélkül – vagy kevés veszteséggel – végezhetik el tanulmányaikat megfelelő eredménnyel.

Közismert, hogy az elmúlt években a gyermekeknek átlagosan több, mint 10%-a megbukott az általános iskola első osztályában. Ez valóban tarthatatlan állapot. Több ezer kisgyermek kap sokkot mindjárt iskolai tanulmányai elején. A tapasztalatok szerint nem sok eredményre vezet az évismétlés ezeknek a gyermekeknek az esetében. Az évet ismétlő, túlkoros gyermekeket csak nyűgnek tekinti a tanító, nem sokat törő-

*Németh László hódmezővásárhelyi kísérletéről van szó, amelyről a Sajkódi esték című tanulmánykötetében ad számot. Magvető Könyvkiadó, Budapest, 1961.

dik velük. Ezek a tanulók alig pótolják elmaradásukat, végül magasabb osztályba engedik őket – mert mi egyebet is lehet velük csinálni. Egyre romlik viszonyuk az iskolához, a tanuláshoz.

Jelentős szociológiai kutatások bizonyítják,^{*} hogy a hátrányos helyzetből induló általános iskolai tanulók a jelenlegi iskolai körülmények között nemhogy nem hozzák be hátrányukat, hanem egyre jobban lemaradnak. Ez sajnos arra vall, hogy a hátrányos helyzetű tanulók segítésére hozott eddigi intézkedések kevés eredménnyel jártak. Hatékony beavatkozás szükséges, hogy az iskola ne a társadalmi rétegződés rögzítője, hanem a társadalmi mobilitás elősegítője legyen.

Oktatásügyünk egyik legnagyobb problémájának tartom az általános iskolába beiratkozó első osztályos tanulók között meglevő, gyakran óriási szintkülönbség csökkentését, az elmaradt gyermekek felzárkóztatását az első osztályba való beiratkozás időpontjáig. Az első felzárkóztatási lehetőséget tehát közvetlenül iskoláskor előtt kell megteremteni.

A gyakorlatban úgy képzelem ezt, hogy egy komplex bizottság ötéves korban megvizsgálná a gyermekeket a potenciális iskolaérettség szempontjából, és kiválasztaná a valamilyen szempontból hátrányban levőket: a gyenge beszédképességűeket, a beszédhibásakat, a mozgászavarban szenvedőket, az átállítható balkezeseket stb. Ezek számára az óvodában vagy az óvodán kívül speciális kiscsoportos gyakorlatokat kellene szervezni megfelelő szakemberek vezetésével. Az iskolára való felkészítést ötéves kortól elsősorban ezeknek a gyermekeknek a számára tartom fontosnak.

Mindenképpen helyeslem, hogy az első osztály ne legyen buktató osztály, sőt általában helyeslem az általános iskola alsó tagozatában az évismétlés nélküli továbbhaladást. De a bukás kiküszöbölése az alsó tagozaton a felzárkóztatási rendszer bevezetése nélkül fából vaskarika, nem old meg semmit, pontosabban nem csökkenti a gyermekek lemaradását, hanem csak elodázza, és esetleg súlyosabbá teszi következményeit.^{**}

A második felzárkóztatási lehetőséget véleményem szerint a szakrendszerű oktatásra való áttérést megelőzően, tehát jelenleg az általános iskola negyedik osztályának befejezése után kellene megteremteni.

^{*}Ferge Zsuzsa: A társadalmi struktúra és az iskolarendszer közötti néhány összefüggés. Szociológia, 1972. 1. szám. 10. lap.

^{**}Ezen a fokon az utóbbi években nagyon értékes kísérletek kezdődtek hazánkban is a korrekció megoldása érdekében. Utalunk itt az óvodán kívüli iskolaelőkészítő foglalkozások egyre bővülő mozgalmára, amelyet ma már tartalmilag és szervezetileg is minisztériumi útmutatás szabályoz. Nemzetközileg is értékes kísérletnek tekintjük a Budapesten megkezdett és gyorsan terjedő korrekciós első osztályok szervezését, amelyek érvettség nélkül igyekeznek megoldani az iskolaéretlenségből eredő problémákat. Lásd: Faragó László: Az iskolára előkészítő foglalkozásokról. Tanító, 1972. 1. szám. – Szabó Pál: Kísérlet az iskolaéretlen gyermekek rehabilitációjára.

Pszichológiai Szemle, 1969. 3–4. sz. – Papp Józsefné:

Korrekciós első osztályok szervezése a fővárosi általános iskolákban. Tanító, 1972. 2. sz.

Ma nagyon sok ok következtében (az iskola előtti felzárkóztatás hiánya, az osztatlan kisiskolák, a képzetlen, képesítés nélküli nevelők miatt) a gyermekek jelentős része nem sajátítja el az alsó tagozatban a szakrendszerű tanuláshoz nélkülözhetetlen alapkészségeket, nem tanul meg megfelelően írni, olvasni, számolni, gondolkodó képessége igen alacsony szinten marad. A nagyszámú bukás ellenére sok ilyen gyenge kisgyermek került és kerül át ma is a negyedik osztályból az ötödikbe. Ők olyan hátránnyal kezdik a szakrendszerű oktatást, hogy tulajdonképpen semmi reményük nincs a sikeres tanulásra. A mai körülmények között nincs lehetőség arra, hogy az iskola megfelelően, jó légkörben, ösztönző és egyéni módon foglalkozzék velük. A halmozódó sikertelenségek és bukások következtében minden kedvük elmegy a tanulástól, sőt egész életükre meggyűlölik a tanulást, az iskolát, a művelődést, az olvasást. Olyan történelmi korszakban történik ez, amikor az iskola fő feladatává nyilvánították az egész életre szóló művelődési, tanulási, önképzési igény felkeltését és az ehhez szükséges képességek kialakítását.

Véleményem szerint érdemben ezen a helyzeten sem lehet úgy segíteni, hogy az ötödik vagy hatodik osztályban nem osztályozunk, vagy félévben nem adunk osztályzatot, hanem csak úgy, ha ténylegesen pótoltatjuk a gyermekeknek azokat az elmaradásait, amelyek az első négy osztályban gyűltek fel.

A negyedik osztály elvégzése után – vagy méginkább a negyedik osztály utolsó két-három hónapjában – az egyes iskolák szervezésében országos feladatlapok segítségével, egzakt módon meg kellene mérni a tanulók alapkészségeit, és ezeknek a méréseknek az alapján ki kellene választani azokat a tanulókat, akik felzárkóztató osztályban folytatják tanulmányaikat. A felzárkóztató osztály olyan, kisebb létszámú, speciális osztály, amelynek funkciója az első négy osztályban felgyülemlett elmaradások pótlása, és a szakrendszerű képzésbe való fokozatos bevezetés. A tanulók képességeitől függően elképzelhető, hogy már a hatodik osztályt többi társaikkal együtt folytatják. Realisabb azonban azzal számolni, hogy egy évet vesztenek, de tényleges eredménnyel, jó, elfogadható felkészültséggel fejezik be az általános iskolát, és folytatják középfokú tanulmányaikat. Az egyévi veszteség a jelenlegi veszteségekkel, bukásokkal és főképp az elfogadhatatlanul gyenge tanulmányi eredményekkel összehasonlítva jelentős nyereség, még a közgazdasági értelemben is.

A harmadik felzárkóztatói lehetőségre valószínűleg az általános iskola befejezése után és a középiskola megkezdése előtt vagy a középiskolai tanulmányok elején lenne szükség. Mert abban az esetben is, ha az alsó fokon jól működik a felzárkóztatói rendszer, az általános iskolai évek alatt a gyermekek képességeitől független okok miatt (például bejárás, gyengébb falusi iskola) újabb elmaradások halmozódhatnak fel, amelyek hátráltatják az egyébként megfelelő képességű gyermekeket a középiskolai tanulmányokban.

Véleményem szerint a jól megszervezett felzárkóztatói rendszer rendkívül nagy mértékben segítené megoldani egyik legnagyobb gondunkat: a hátrányos helyzetű tanulók segítését. Nem látszatmegoldást, hanem tényleges megoldást eredményezne. Kiküszöbölné – vagy legalábbis jórészt kiküszöbölné – az általános iskola alsó tagozatában a bukást és ennek minden, a későbbi évekre is súlyosan kiható pszichés következményét. Ez azonban nem engedmények, a tanulmányi színvonal csökkenése

arán következnek be, hanem a tanulók hiányának tényleges pótlásával. Kiküszöbölné azt a kedvezőtlen pszicho-pedagógiai helyzetet, amelyet a túlkoros, bukott, esetleg többször bukott tanulók jelenléte idéz elő az osztályokban. Az iskolákban általában jobb, az ösztönzéstől áthatott légkör remélhető tőle.

Természetesen nem gondolok a felzárkóztatási rendszer gyors, általános bevezetésére. Néhány olyan iskolában hellene kísérletileg kipróbálni, amelyben a hátrányos helyzet problémái sűrűsödnek, tehát nagyobb városok egy-két peremiskolájában, egy-egy körzeti általános iskolában.

A kísérlet előkészítése sem könnyű: többek között ki kell dolgozni a felzárkóztató osztályokba kerülő tanulók kiválasztásának módszereit, ki kell dolgozni a felzárkóztató osztályok tanterveit, több tantervi változatot, amelyek a legnagyobb mértékben alkalmazkodnak a tanulók elmaradásának minőségéhez és mértékéhez. Szükségesek továbbá lelkes pedagógusok, akik erre a speciális tevékenységre külön felkészülnek. Eme nehézségek ellenére nagyon érdemes belekezdeni a kísérletbe, hogy a jövőbeni iskolarendszer struktúrájába szervesen és általánosan beilleszthessük a legalkalmasabb felzárkóztatási rendszert.

Irányított tanulás

A tanulók túlterheltségének egyik lényeges oka a sok otthoni tanulnivaló és a sok otthoni megoldandó feladat. Mindannyian tudjuk, hogy az otthoni tanulás sok gyermek egész délutánját (a középiskolában még az esti órákat is) igénybe veszi, és alig jut idő szórakozásra, játékra, felüdülésre. Külön probléma, oktatásunk általános nagy problémája, hogy az otthoni tanulás és az iskolai tanítás nem alkot szerves egységet, a pedagógus nem irányítja a tanulási folyamatot, meg sem ismeri, és éppen ezért a tanulási folyamat nem képes megfelelően szabályozni a tanítási folyamatot. Ismeretes dolog, hogy ezt az oktatás hatékonysága jócskán megsínyli.

Régóta napirenden levő didaktikai probléma a tanulók aktivitásának fokozása a tanítási órán, azoknak a pszicho-pedagógiai feltételeknek a biztosítása, amelyek lehetővé teszik, hogy a tanuló a tanítási órán tanuljon, és így otthon minél kevesebb dolga legyen. Mindaddig azonban kevés eredményt értünk el e probléma megoldásában.

Félő, hogy a tananyagcsökkentés és ennek következtében a tantervi órák számának tervezett csökkentése sem enyhít a tanulók otthoni tanulási terheire, és nem biztosítja jobban a tanítás és tanulás egységét. Sőt, a tantervi órák számának, pontosabban a tanulók tantervileg kötelező elfoglaltságának csökkentése más természetű problémákat is felvet, hiszen a társadalmi szükséglet az iskolában töltött idő meghosszabbítását, az egésznapos iskolát egyre több gyermek számára igényli.

A tantervileg kötelező elfoglaltság csökkentése helyett helyesebb megoldásnak tűnik eme elfoglaltság struktúrájának átalakítása úgy, hogy a tanítás és a tanulás egységének megteremtésére jobb és valóságosabb lehetőséget adjon, és ezáltal hatékonyan csökkentse a tanulók otthoni tanulási terheit. Természetesen nem az otthoni tanulás teljes megszüntetéséről van szó – ez a szakrendszerű oktatásban lehetetlen, és

nem is kívánatos. De lehetséges az otthoni tanulás idejének megrövidítése és a tanulók szabadidejének, a közéleti-társadalmi tevékenységre fordított időnek a meghosszabbítása.

Külföldön (például Franciaországban) van rá példa, hogy az egyes tárgyak tantervileg kötelező heti óraszámai és az iskolai órarendek magukban foglalják az irányított tanulásra szánt időt is. Tehát ha például heti öt órát ír elő matematikára az óraterv, ebből három órát kell tanításra és kettőt – célszerű elosztásban és szakaszokban – irányított tanulásra szánni. Az irányított tanulás annak a tanárnak a jelenlétében történik, aki a tárgyat tanítja. Az irányított tanulás alatt a tanulóknak teljesen meg kell érteniük a tanult elméleti anyagot, és az idő nagyobb részét a kapott feladatok megoldására kell fordítaniuk. A jelenlevő tanárhoz kérdéseket intézhetnek, egyéni segítséget kérhetnek, a tanárnak módja van a tanulási folyamat irányítására, megismerésére. Ez a legjobb visszajelentési alkalom is a tanítási folyamat eredményességére vonatkozóan. A tanulási folyamat állandóan és rendszeresen szabályozza a tanítási folyamatot. Otthonra a tanultak bevésése és esetleg némi gyakorlás marad. Az irányított tanulás lehetősége és időtartama természetesen a tantárgyak természete szerint változik.

Mindeme előnyök alapján megfontolandó tehát, hogy újonnan kialakítandó tanterveink óratervébe ne iktassuk-e be az irányított tanulás alkalmait. Megfelelő intézkedések természetesen szükségesek, hogy az irányított tanulás alkalmait a tanárok valóban erre a célra használják fel.

Az irányított tanulás nem teljesen ismeretlen iskoláink foglalkozási rendjében. Egésznapos általános iskoláink (iskolaotthonaink) már sok értékes és kedvező tapasztalatot gyűjtöttek e téren.

AZ EGYSÉGESSÉG ÉS DIFFERENCIÁCIÓ ELVÉNEK TANTERVI KÖVETKEZMÉNYEI

I.

Az egységesség és differenciáció egy teljes közoktatási rendszer alapelveként először – tudásunk szerint – a két nagy francia kommunista tudós közoktatási tervezetében, az 1947-ben elkészült Langevin-Wallon-tervezetben fogalmazódott meg. Ezt az elvet ők a társadalmi igazságosság egyetemes elvéből származtatták, és annak két, egymástól elválaszthatatlan, egymást kiegészítő aspektusaként fogták fel. Bár ez a tervezet az akkori Franciaország számára készült, szerzőinek a társadalmi igazságosságról vallott nézetei – világnézetüknek megfelelően – messze túlmutatnak a tőkés társadalmon, és egy olyan társadalom létrejöttét feltételezik, amely minden gyermek számára az adottságainak megfelelő teljes kifejlődést biztosítja, függetlenül szülei társadalmi és anyagi helyzetétől.

Azóta az egységességet és differenciációt alapelvnek ismeri el minden progresszív vagy a progresszivitás látszatát kelteni akaró közoktatási rendszer. Hogy ezt az alapelvet megfelelően értelmezhessük, és hogy megvalósulási módjait értékelhessük, legcélszerűbb visszatérni a forráshoz: a Langevin-Wallon-tervezethez.

A társadalmi igazságosság elvének lényegét a közoktatásban a tervezet a következőkben látja: „A közoktatásnak tehát mindenki számára egyenlő fejlődési lehetőségeket kell nyújtania, mindenki számára meg kell nyitnia a műveltséghez vezető utat; demokratizálódnia kell, nem annyira a szelekció alkalmazásával, amely eltávolítja a néptől a legtehetségesebbeket, mint inkább az egész nemzet kulturális szintjének állandó emelésével... Minden gyermeknek, bármilyen legyen is családi, társadalmi, nemzeti származása, egyenlő joga van a személyiségében rejlő lehetőségek maximális kifejlődésére.”¹

Nem lényegtelen az igazságosság értelmezésében a tervezet felfogása a fizikai, a gyakorlati munkáról: „Oktatásügyünk jelenlegi szervezete fenntartja társadalmunkban azt az ősrégi előítéletet, mely egyfajta rangsor szerint értékeli a társadalmi feladatokat és a dolgozókat. A kétkézi munkát, a gyakorlati intelligenciát sokszor még ma is alacsonyabb értékűnek tekintik. Az igazságosság valamennyi társadalmi feladat egyenlő méltóságának, a kézi tevékenységek, a gyakorlati intelligencia, a technikai kiválóság magas anyagi és erkölcsi értékének elismerését követeli meg.”² Az igazságosság eme követelményei érvényesülésének alapvető feltétele, hogy mindenki egységesen „széles körű és alapos általános műveltségben” részesüljön. Az általános műveltség az emberi tevékenység különböző formáiba való bevezetés. Ha ezt a bevezetést valaki nem kapja meg, ha az oktatás korán megszüntíti a gyermek tevékenységi körét, ha korán specializálja, veleszületett adottságainak egy része, esetleg legerősebb olda-

Megjelent a Tanulmányok a neveléstudomány köréből c. kötetben, 1977, Akadémiai Kiadó, Budapest, 1979.

lai sohasem nyilvánulhatnak meg, és így megfosztjuk őt „a személyiségében rejlő lehetőségek maximális kifejlődésétől.” „A szilárd általános műveltség tehát a szakmai specializálódás alapja.” Széles körű és alapos általános műveltség nélkül az egyén nem választhat tudatosan és szabadon életpályát, azt egyéni adottságaitól függetlenül a külső körülmények kényszerítik rá.

Az általános műveltségre azonban – a tervezet szerint – nemcsak azért kell mindenkinek egységesen szert tennie, hogy az egyéni képességeket felfedezzük, hanem mert az általános műveltség nélkülözhetetlen feltétele a méltó emberi és állampolgári életnek „egy demokratikus társadalomban”. Nélkülözhetetlen feltétele, hogy az ember „kapcsolatban maradjhasson a többi emberrel, hogy megértse az övétől eltérő tevékenységek jelentőségét, becsülje eredményeit, hogy a saját tevékenységét helyesen lássa az egész összefüggésében”. Az általános műveltségnek meg kell szabadítani az embert a szakma szűk korlátaitól. Éppen ezért az általános műveltség fejlesztésének akkor is folytatódnia kell, amikor már az egyéni képességek kibontakoztak, és a gyermek speciális képzése megkezdődött. Az általános képzés és a speciális, a szakmai képzés elválaszthatatlan egység, „az ember kialakulását nem szabad korlátoznia és akadályoznia a szakember képzésének.”³³

A tervezet készítői az általános emberi fejlődést, az általános műveltség gyarapítását és a szakmai fejlődést nem korlátozták az iskolai évekre. Pontosan megfogalmazták a permanens művelődés szükségességét. Az iskolát, az egyetemet, a pedagógusképző intézményeket olyan közművelődési központoknak képzelték, amelyek mindenki számára lehetőséget adnak arra, „hogy az iskolán túl és az egész életen át folytathassa intellektuális, esztétikai, szakmai, állampolgári és erkölcsi műveltségének fejlesztését. Olyan időkben, amikor a tudományok fejlődése és az eszmék, a művészi megnyilatkozások megújulása egyre gyorsul, az egymást követő nemzedékek hamar elidegenednének egymástól és az idősebbek saját koruktól, ha ez a lehetőség nem volna adott számukra.”³⁴

A mindenkire egységesen kiterjedő általános képzés szükségességét ma sem, a szocializmus körülményei között sem lehet korszerűbben indokolni. Legfeljebb bizonyos vonatkozásokra, amelyeket a Langevin-Wallon-tervezet szerzői még nem láthattak teljes kibontakozásukban, nagyobb hangsúly tehető. A szocialista társadalom minden tagjától megkívánt közéleti aktivitás, tudatos részvétel a társadalom ügyeinek intézésében és ennek feltételeként az az elvárás tőle, hogy átlássa életének, társadalmi tevékenységének összefüggéseit, még nagyobb nyomatékot ad a mindenki által megszerzendő általános műveltségnek. Aláhúzottabban, nyomatékosabban esnek ma latba azok az indokok a „széles körű és alapos általános műveltség” mellett, amelyek a meggyorsult tudományos fejlődésnek az emberrel szemben támasztott igényeiből fakadnak. A termelőmunka átalakulásának jellegzetességeit, a fizikai termelőmunka közeledését az alkotó szellemi tevékenységhez nem láthatták olyan pregnánsan, mint mi a tudományos-technikai fejlődés elmúlt 30 éves tapasztalatai alapján, és nem vonhatták le ennek oktatásügyi-tantervi következményeit teljes következetességgel.

Összefoglalva az eddigieket, megállapíthatjuk: a közoktatásban az egységesség elve lényegileg a mindenki számára egyaránt szükséges, sőt nélkülözhetetlen, közös, széles körű és alapos általános műveltség követelményének a kifejezője. Az ilyen álta-

lános műveltség a feltétele egyrészt annak, hogy mindenki származására tekintet nélkül eljusson a benne rejlő lehetőségek szerint a fejlettség legmagasabb fokára, másrészt annak, hogy a társadalom aktív, tudatos tagjaként éljen, és hogy a munka és az élet követelményeinek a meggyorsult társadalmi és tudományos-technikai átalakulás körülményei között is eleget tudjon tenni.

A társadalmi igazságosság maradéktalan érvényesítése érdekében azonban az oktatásügyet nem csak az egységesség, hanem a differenciáció elvére is építenünk kell. Az egységesség és a differenciáció – mint mondtuk – a Langevin-Wallon-tervezet szerint a társadalmi igazságosság elvének korrelatív aspektusai.

Az emberek egyéni képességeik alapján különböznek egymástól. Az egyén és a társadalom együttes érdeke, hogy az egyéni képességek maximálisan kifejlődjenek, és hogy ily módon a társadalmi munkamegosztásban mindenki a maga helyére kerüljön. „Az igazságosság érvényesülése az iskolában a közoktatás demokratizálása útján – a köz legnagyobb hasznára – mindenkit arra a helyre vezet majd el, amelyet képességei jelölnek ki azámára. A funkciók különbözőségét többé nem a vagyon vagy a társadalmi osztály szabja meg, hanem a funkció betöltésére való alkalmasság. A közoktatás demokratizálása, az igazságosság elvének megfelelően, a társadalmi feladatok jobb szétosztását biztosítja; egyszerre szolgálja a közösség érdekét és az egyéni boldogulást.”⁵

Az egyéni képességek kifejleszhetősége nagyrészt azon múlik, felfedezik-e gyermekben egyéni adottságait, módot nyújtanak-e neki magának is arra, hogy önismeretre tegyen szert. Ehhez – mint kifejtettük – elsősorban általános művelésre és ezen belül módszeres megfigyelésre van szükség, de a fejlettség bizonyos fokán arra is, hogy őt érdeklő, általa választott tevékenységekben próbát tegyen, megbizonyosodjék, valóban sikeres teljesítményekre képes-e bennük; módja legyen a tevékenységeket váltogatni. A választáshoz, az egyik tevékenységből a másikba való átmenetelhez segítő irányítást (orientációt) kell kapnia tanáraitól. Ez az első orientáció korszaka, amelynek arra kell irányulnia, hogy a tanulók a fejlettség következő szakaszában képességeiknek megfelelően válasszák meg iskolai tanulási irányukat. „Az egyéni képességek érvényre juttatása a hozzáértés jobb felhasználása érdekében megkívánja az orientáció elvének elfogadását. Először az iskolai orientációnak, majd a pályaválasztási orientációnak kell elérnie, hogy minden dolgozó, minden állampolgár arra a helyre kerüljön, amely legjobban megfelel képességeinek, és amelyben a legjobb teljesítményt nyújthatja.”⁶ Az első orientáció időszakában a tanulók oktatásának tartalmát tehát már a tanulók érdeklődése, megnyilvánuló egyéni képességei szerint differenciálni szükséges, a még túlnyomó, mindenkire nézve egyformán kötelező általánosan művelő tárgyak, foglalkozások mellett az óratervebe kell iktatni kötelezően választható tárgyakat és foglalkozásokat. A következőkben a differenciációnak ezt a módját óratervi differenciációnak fogjuk nevezni.

A tanulók egyéni képességei kibontakozásának és megerősödésének mértékében egyre nagyobb szerephez jut az adekvát speciális képzési tartalom, vagyis az általános műveltséget fejlesztő tanulmányok részaránya csökken, ha jelentőségéből nem is veszít, és megnövekszik a differenciált tanulmányi rész. A differenciált tanulmányi rész már olyan speciális, illetve szakmai képzés, amely a tanulókat felsőfokú tanulmányok-

ra vagy életpályákra készíti fel. Az oktatásnak ezt a szakaszát a Langevin-Wallon-tervezet minden tanuló számára kötelezőnek tekinti, és benne a differenciált képzés három fő irányát: az elméleti, az alkalmazott elméleti (technikai) és gyakorlati irányt különbözteti meg. Mindegyiken belül többféle választható ágazat található. A differenciált oktatás egyre szélesedő szervezeti áll tehát előttünk, amely azonban rugalmas, és lehetővé teszi az átmenetet az esetleg nem jól megválasztott speciális képzésből egy másikba. A tervezetben pl. a gyakorlati irányt választókról ezt olvashatjuk: „A róluk hozott döntés nem visszavonhatatlan. Az első évben a pályaválasztási tanácsadók feügyelete alatt kell maradniuk. A gyakorlati szakmunkásképző iskolákban az általános képzésnek jelentős helyet kell elfoglalnia.” Az alkalmazott elméleti irányból is „felzárkóztató tanulmányok” igénybevételével lehetséges az átmenet az elméleti irányba. És természetesen a fordított átmenetek is lehetségesek. Ugyancsak rugalmas átmeneteket képező rendszert alkotnak az egyes irányokon belül a különböző ágazatok.⁷

A differenciáció az oktatásnak ebben a szakaszában is elválaszthatatlan marad az egységességtől. Az oktatás az egyre szélesedő differenciáció ellenére is egységes annyiban, hogy minden differenciált irányban és ágazatban – mint mondtuk – egyformán nagy hangsúly esik az általánosan művelő tanulmányokra, másrészt mert mindenki számára 18 éves korig kötelező. Az egységesség elvének megfelelően az oktatás, bármely irányban is specializált, azonos társadalmi rangú, mint azok a tanulmányok és életpályák, amelyekre felkészítenek, illetve előkészítenek.

Az igazságosság fenti elvét kifejező egységességen és differenciáción alapuló iskolarendszer gyökeresen különbözik minden olyan iskolarendszertől, amelynek vertikális és horizontális tagozódását a gyermekek származása, szüleik vagyoni és társadalmi helyzete határozza meg, amelyben a munkások és szegényparasztok gyermekei korán zsákutcában végződő, rövid tanulmányi utakra kényszerülnek, el vannak zárva „a kultúrától”. A francia iskolarendszert bírálva állapítja meg a Langevin-Wallon-tervezet: „Az egyes iskolafajták tanulóinak összetételét ma gyakran a szülők társadalmi osztálya és jövedelme határozza meg. Az átmenet az iskolázás egyik fajtájából a másikba (elemi, középfokú, szakirányú) nagy nehézségekbe ütközik. Éppen ezért elenyésző a munkásszülők felsőfokú intézményekbe vagy a nagy iskolának nevezett főiskolákba bejutó gyermekeinek az aránya. A logika és a méltányosság azt követeli, hogy a közoktatás különböző fokozatai fejlettségi szinteknek, majd speciális képességeknek feleljenek meg, ne pedig társadalmi kategóriáknak. Ezért az új szervezetben az oktatásnak olyan „fokozatai” lesznek, amelyek fejlettségi szinteknek felelnek meg, és amelyekbe minden gyermeknek fokozatosan el kell jutnia.”⁸

A kötelező oktatás a Langevin-Wallon-tervezet szerint 6–18 éves korig tart, és három egymásra következő szakaszra tagolódik: 6–11 év, 11–15 év, 15–18 év. Az első szakaszban minden gyermek számára teljesen közös az oktatás tartalma. A második szakasz az orientáció szakasza, ebben az oktatás nagyrészt közös, az utolsó osztályokban azonban (13–14 éves kortól) belépnek a választható foglalkozások. A harmadik szakaszban az oktatás – mint láttuk – már erőteljesebben differenciált. Az első szakasz elvégeztével minden gyermek kötelezően a másodikba, innen a harmadikba lép. Az első és második szakaszban, minthogy a differenciáció mérsékelt, nincse-

nek különböző iskolatípusok, a harmadik szakaszban a differenciáció fő irányainak és ágazatainak megfelelő különböző intézmények lehetségesek, de egy intézményen belül is működhetnek különböző differenciált irányok és ágazatok.

Az előzőekben az oktatás alapozó szakasza utáni óratervi differenciálás szükségéről van szó, mint az egységesség elve érvényesülésének nélkülözhetetlen feltételéről. Az oktatás differenciálásán azonban nemcsak óratervi differenciálást kell értenünk. A Langevin-Wallon-tervezet nagy jelentőséget tulajdonít a „felzárkóztatásnak”, vagyis ama gyermekek fejlesztésével való külön törődésnek, akik általában vagy egyes tárgyakban elmaradtak a többiektől. A felzárkóztatás a tantervi anyag mennyisége, mélységi foka és az oktatási módszerek tekintetében teszi elengedhetlenné a differenciálást. A tervezet erről röviden, de pregnánsan a következőket mondja: „Semmilyen értelme nem lenne annak, hogy a tanterv, ha megfelel a gyermekek életkorának, ne legyen azonos valamennyi hasonló korú gyermek számára, de azzal a feltétellel, hogy megkönnyíthető, ha szükséges, és főképp, hogy olyan módszerekkel tanítsák, amelyek mindenkinek a legfejlettebb hajlamait és igényeit teljes mértékben ki tudják használni.”⁹

A felzárkóztatás, a kompenzálás, a korrekció eszméje, vagyis minden gyermek felfejlesztése a benne rejlő lehetőségek teljes kihasználásával és az ennek megfelelő tantervi és módszertani differenciáció a társadalmi igazságosság elvének éppúgy vetülete, az egységesség elvének éppúgy kiegészítője, mint az óratervi differenciáció. Ezt azoknak a modern szociológiai vizsgálatoknak az ismeretében, amelyek szocialista viszonyok között is feltárták a társadalom rétegződésének és a közoktatásnak, az iskolarendszernek az összefüggéseit, nem kell részletesen bizonyítani.

II.

A Langevin-Wallon-tervezetben lefektetett alapelvek minden progresszív közoktatásfejlesztési törekvés vezető szempontjaivá váltak. A progresszív erők a fejlett tőkés országokban is olyan iskolarendszer kialakítására törekszenek, amely az egységesség és differenciáció egymástól elválaszthatatlan elvét érvényesíti. E törekvésük azonban a legtöbb tőkés országban a reakciós, konzervatív erők erős ellenállásába ütközik, és ezért csak a közoktatás egy szűk volumenét átfogó kísérleti próbálkozásként valósul meg vagy csak olyan kompromisszumok árán, amelyek következtében az eredeti progresszív szándék eltorzul, sőt visszajára fordul. Ennek ellenére a tőkés országokban tapasztalható törekvések, kísérletek az egységesség és differenciáció elvének alkalmazására nagyon tanulságosak. Különösen a differenciálás különböző funkcióit és szervezeti megoldásait illetően tártak fel olyan lehetőségeket, amelyekből a szocialista országok iskolarendszerei is meríthetnek.

⁹A következőkben a Német Szövetségi Köztársaságban és az Ausztriában folyó kísérletek tipikus megoldásait ismertetjük. Meg kell azonban jegyeznünk, hogy ezek a kísérleti megoldások nem tekinthetők eredeti német vagy osztrák kezdeményezésnek. Ezek a kísérletek sok mindent átvettek és a sajátos körülményekre adaptáltak a más tőkés országokban (Anglia, Egyesült Államok, Svédország) folyó kísérletekből.

A Német Szövetségi Köztársaság iskolarendszere egyike Európa legkorszerűtlenebb, legkonzervatívabb iskolarendszereinek, amelyben a 4 éves közös alapképzés (Grundschule) után az egységesség elve többé nem érvényesül, a képzés különböző értékű és időtartamú tanulmányi utakra tagolódik, amelyek valóban „társadalmi kategóriáknak” felelnek meg.¹⁰ Ezen a maradi iskolarendszeren belül hozták létre a progresszív erők kísérletileg a Gesamtschule-t. A Gesamtschule az egységesség elvét kiterjeszti az iskoláztatás ma már mindenkire kötelező második szakaszára is, amely a Grundschule 1-4. osztálya után az 5-10. osztályt (16 éves korig) foglalja magában. Ezt nevezik középiskolai első szakasznak. A Hauptschule, a Realschule és a Gymnasium egymástól elkülönített és különböző értékű képzése helyett a Gesamtschule minden tanulója számára egyenlő esélyeket kíván biztosítani a képességeinek megfelelő továbbtanulásra. Az adottságok felderítésére és a tanulóknak a bennük rejlő lehetőségek szerinti fejlesztésére az oktatás differenciálásának különböző eszközeivel él.

Ismertetjük a Gesamtschule óratervét, amely tipikusan mutatja az egységesség és differenciáció elvére épülő második képzési szakasz korszerűnek tekinthető óratervi szerkezetét.¹¹

Az óratervnek három tartománya (sávja) különböztethető meg:

1. a mindenkire kötelező tárgyak tartománya,
2. a kötelezően választható tárgyak tartománya,
3. a tanulócsoportok szociális nevelésére szánt órák (tutori, osztályfőnöki órák)

Ezekhez járulnak az egésznapos Gesamtschule óratervében:

4. a teljesen szabadon választható foglalkozások,
5. az egyéni munkára szánt idő.

Az első három tartomány arányai a következők:

Óratervi tartomány	Osztály					
	5.	6.	7.	8.	9.	10.
1.	29	29	22	22	20	20
2.	-	-	8	8	8	8
3.	2	2	3	3	3	3
Heti össz- óraszám	31	31	33	33	31	31

Az óratervi differenciálás, vagyis a tárgyak választhatósága – mint látjuk – a 7. osztályban, tehát átlagosan 13 éves korban kezdődik, amikor a Langevin-Wallon-tervezet is teszi a képességek megnyilvánulásának korát. A tantervileg teljesen egységes képzés tehát hat évet fog át (6–12 éves kor).

A mindenkire kötelező tárgyak: német, matematika, angol, természettudományok (biológia, kémia, fizika), politika (társadalomtudományok), munkaoktatás (csak 5–6. osztályban), hittan (csak 5–6. osztályban), zene, képzőművészet, testnevelés.

A kötelezően választható tárgyak ugyancsak három tartományt tartalmaznak:

1. munkaoktatás, idegen nyelvek, természet és technika stb.
2. irodalom, történelem-földrajz, matematika, természettudományok, hittan stb
3. művészeti tárgyak.

Meghatározott óraszámban minden tartományból kötelező a választás, eme óraszámok arányai:

A kötelezően választható tárgyak tar- tományai	Osztály					
	5.	6.	7.	8.	9.	10.
1.	–	–	4	4	4	3
2.	–	–	4	4	4	3
3.	–	–	–	–	–	2
Heti össz- óraszám	–	–	8	8	8	8

A választható tárgyak funkciója az első két évben inkább az egyéni képességek felderítése, a második két évben pedig megerősítése és a tanulók határozottabb irányítása a nekik megfelelő továbbtanulási ágazatokba. Éppen ennek következtében az első két év elteltével a választást korrigálni lehet, és az egyik választott tárgy helyett a 9. osztálytól egy másikat lehet felvenni, és most már – a művészeti tárgyak kivételével – nem szükséges a tartományokra tekintettel lenni, lehetséges két gyakorlatibb jellegű tárgyat vagy a kötelező angol mellett még két idegen nyelvet tanulni (ebben az esetben a heti óraszám is 1-gyel növekedhet) stb. A 9. osztálytól természetesen már ily módon jelentős különbségek jöhetnek létre a tanulók továbbtanulási távlatait illetően. Más lehetőségek állnak az előtt a tanuló előtt, aki pl. két idegen nyelvet vagy két élő idegen nyelvet és még latint is tanul, mint az előtt, aki csak az angolt tanulja. Mások az előtt, aki a választható tárgyak keretében is foglalkozik matematikával, és még egy vagy két idegen nyelvet is tanul, mint az előtt, aki két gyakorlati tárgyat választott.

A választásban a társadalmi szelekciónak bizonyára kisebb a szerepe és nagyobb a képességeknek, mint a már 11 éves kortól különböző értékű tanulmányi utakra tagolt iskolarendszerben. Ez sajátos módon nyugatnémet körülmények között annál inkább így lehet, mert a kevés számú, kísérleti jellegű Gesamtschule növendékeinek szociális összetétele viszonylag homogén. Ide azok a munkások és kispolgári származású gyermekek járnak, akik Gesamtschule hiányában főképpen a Hauptschule-be iratkoztak volna. A vagyonosok és a vezető rétegek gyermekei továbbra is a gimnáziumi tanulmányi utat választják, még ha területileg a Gesamtschule közelebb is van otthonukhoz. Ennek ellenére nincsenek illúzióink. A kötelezően választható tárgyak választásában a Gesamtschule-ben is nem lényegtelen meghatározó tényező a tanuló családi körülménye.

A választott tárgyak oktatása általában a párhuzamos osztály tanulóiból alakult kisebb csoportokban történik. Minthogy azonban a választott tárgyakat változtatni lehet, a tanulók évfolyamhoz tartozását illetően alakulhatnak heterogén csoportok is.

A tőkés országokban a képzés harmadik szakaszára még inkább jellemzők az intézményileg is elkülönített, merev, az átmeneteket szinte lehetetlenné tevő és társadalmi rangban is különböző képzési formák (klasszikus gimnázium, reálgimnázium, szakgimnázium, magasabb szintű érettségit vagy azzal egyenrangú végzettséget adó szakképző intézmények, alacsonyabb szintű szakképző intézmények). Bizonyos értékes törekvések azonban megfigyelhetők a képzés harmadik szakaszának egységesítésére: egy egységes, de a tanulók igényeit, képességeit (felsőfokú tanulmányokra, közvetlen elhelyezkedésre való felkészítés, a speciális érdeklődések kielégítése) messzeemenően tekintetbe vevő, sokféle differenciált képzési lehetőséget nyújtó középiskolai felső szakasz kialakítására.

A Német Szövetségi Köztársaságban a gimnáziumi felső szakasz reformja mutat a „középiskolai felső szakasz differenciált képzést nyújtó egységes rendszere” felé, amely minden tanulót képességei, igényei, érdeklődése szerint készít fel felsőfokú tanulmányokra vagy középfokú általános és szakműveltséget igénylő életpályákra.¹²

Az említett reform a hagyományos, általában intézményi elkülönülést is jelentő gimnáziumi ágazatok (klasszikus, modern nyelvi, matematikai, természettudományi gimnáziumok, szakgimnáziumok) helyébe olyan tanulmányi rendszert léptet, amelyben vannak megegyező, közös tanulmányi területek és egyénien választható területek. Az osztály- tanórarendszer átalakul egyrészt tanfolyamrendszerre, másrészt tanulmányi fokozatok rendszerévé (Kurssystem, Kollegstufe, Studienstufe).

A mindenkire nézve kötelező tárgyak volumene erőteljesen csökken. Három tanulmányi terület van, amelyek mindegyikéből meghatározott óraszámban egyrészt kötelező tárgyakat, másrészt választható tanfolyamokat kell a tanulónak a tanulmányi rendjébe felvennie; mindezt összesen heti 20 órában (Pflichtlernbereich). E tanulmányi területek a következők:

1. nyelvi, irodalmi, művészeti;
2. társadalomtudományi, politikai;
3. matematika-természettudományi.

Ehhez a heti 20 órás programhoz teljesen szabad választás alapján még kb. 10 órás programot iktat a tanuló, amelyben lehetnek további tanfolyamok a már említett tanulmányi területek különböző témáiból, témaköreiből, de az iskola lehetőségeitől függően szerepelhetnek benne a hagyományos gimnáziumi tárgyak, foglalkozások között eddig nem szerepelt tudományterületek, műszaki, művészeti stúdiumok.

Mind a kötelező tárgyak volumene (hány féléven át kell tanulni), mind a tanfolyamok volumene meg van határozva, de felvételük nincs feltétlenül évfolyamokhoz kötve, és ily módon a tanulók egyes tárgyakból különböző „fokokat”-ban lehetnek. Tanulási programjuk összeállítása minden félévben egyéni megfontolást, választást igényel, amelynek segítségével orientációs rendszer működik az iskolában. Az orientációnak többek között arra is ügyelnie kell, hogy a tanuló „egyéni tanulmányi programja” töretlen logikai egység maradjon, amelyben a tárgyak szimultán és szukcesszív kapcsolódásai tudományosan és didaktikailag indokoltak.

A tanfolyam- és fokozatrendszer lehetővé teszi, hogy a kiváló tanulók három év-nél hamarabb fejezzék be tanulmányaikat, de lehetővé teszi azt is, hogy ez az idő valamivel meghosszabbítható legyen, ha szükséges.

A fenti nyugatnémet képzési struktúrát alkalmazza kellő mérsékléssel a gimnázium felső tagozatában (5-8. osztály) az egyik osztrák kísérleti modell. A mérséklés abban mutatkozik meg, hogy a mindenkire kötelező általános képzésnek nagyobb jelentőséget tulajdonítanak, a választható tárgyak tantervi volumene kisebb.¹³

A fenti osztrák modell lényege szintén az egységes és differenciált gimnáziumi felső tagozat kialakítása, amely felszámolja a hagyományos osztrák gimnáziumi típusokat (gimnázium, reálgimnázium, leánygimnázium stb.). A tantárgyak tanítása „fokozati” rendszerben történik. Vannak 4, 3 és 2 fokozatban tanulandó tárgyak. A 3 és 2 fokozatú tárgyak tanulmányi időpontját (a fizika kivételével) megfelelő tanácsadás alapján és meghatározott heti óraszámom belül a tanulók választhatják meg. Például a történelem és társadalomismeret 3 fokozatú tárgy, ami azt jelenti, hogy a tanuló az 1-3. vagy a 2-4. évfolyamokban tanulhatja; a 2 fokozatú tárgyat bármely két egymást követő évfolyamra helyezheti. Még hajlékonyabbá válik a rendszer egyrészt azzal, hogy a tanuló vizsga letételével egy fokozatot általában minden tárgyból átugorhat (a vizsga letételéhez külön segítő tanfolyamon – Liftkurs – kaphat támogatást), másrészt azzal, hogy egy tárgyból két fokozat egyidőben is elvégezhető.

A tantárgyak egyrészt általánosan kötelezőek, másrészt átlagosan heti 4 órában (a négy évfolyamon összesen heti 16 órában) kötelezően választhatók. A kötelező heti óraszámom felül felvehetők szabadon választott foglalkozások is.

A fenti rendszerből következik, hogy a tanulók a tanult tárgyakból különböző fokozatokban lehetnek, tehát a hagyományos osztályok megszűnnek, és a tanulók a fokozataiknak megfelelő tantárgyi csoportokat alkotnak. A régi értelemben vett osztályismétlés ebben a rendszerben ritka. Ha a tanuló egy vagy két tárgyból sikertelenül végzett (pótvizsga lehetőségét is beleértve), akkor csak ezekből kell a sikertelenül végzett fokozatokat megismételnie, a többi tárgyból továbbhaladhat. A megismételt fokozatot és a magasabb fokozatot is végezheti azonban egyidőben, ha az utolsó előtti és utolsó fokozatról van szó.

A kötelezően választható tárgyak több csoportot alkotnak:

- a) új, a kötelező tárgyak között nem szereplő elméleti tantárgyak,
- b) az általánosan kötelező tárgyakhoz csatlakozó elmélyítő, kiegészítő, alkalmazó tárgyak,
- c) gyakorlati tárgyak.

Az a) és b) csoportba tartozó tárgyak érettségi tárgyak is lehetnek, a gyakorlati tárgyak nem.

A kötelezően választható tárgyak a megfelelő kötelező tárgyakkal párhuzamosan vagy azokat követően is felvehetők.

A gimnázium felső szakaszában a fentiekől eltérő kísérleti modellek is vannak Ausztriában: egyfelől olyan, amelynek óratervében nagyobb a választható tárgyak volumene, másfelől olyan, amelyben a választható tárgyak volumene ugyan jóval kisebb, de a differenciálás más formáját is alkalmazzák (négy kötelező tárgyból teljesítménycsoportos külső differenciálás).¹⁴

Az óratervi differenciáció – mint említettük – a tantervi differenciáció egyik fajtája. A másik fajtája a szűkebb értelemben vett tantervek, az egyes tantárgyak programjainak differenciálása, rétegzése a tanulók aktuális teljesítőképessége alapján. Ez természetesen egyet jelent a tantárgyi követelmények differenciálásával. Minthogy az ilyen jellegű differenciációnak – legalábbis kimondottan – a segítség: a bukás megakadályozása, illetve a felzárkóztatás, a tanulók magasabb szintre juttatása a funkciója, általában kísérő jelenségei a segítő és felzárkóztató foglalkozások.

A teljesítmények alapján történő differenciálás alapkövetelményeket (törzsanyag) és kiegészítő követelményeket (kiegészítő anyagok) állapít meg, a kiegészítő követelmények több rétegét (szintjét) is. Az ily módon differenciált oktatás szervezeti megoldása is csoportoktatás, mégpedig vagy belső vagy külső differenciálás formájában. A belső differenciálás esetében az osztályközösségen belül jönnek létre a különböző szintű, homogén teljesítménycsoportok, külső differenciálás esetében viszont a párhuzamos osztályok azonos szinten levő tanulói alkotnak homogén csoportokat.

A differenciálásnak ez utóbbi fajtáját az osztrák Gesamtschule-kísérlet alapján mutatjuk be részletesebben.¹⁵ Az osztrák Gesamtschule célkitűzéseiben azonos a németével, ugyancsak a Grundschule négy osztályára épül, de az osztrák iskolarendszer sajátosságai következtében négy évfolyamú (5-8. osztály).

A kísérleti modell szerint a kötelező tárgyak közül a német, a matematika és az élő idegen nyelv oktatása folyik teljesítménycsoportokban és külső differenciálás formájában. A többi tárgyat hagyományos osztálykeretben tanulják a tanulók. A teljesítménycsoportok három szintűek: a legjobbak szintje (I.), a jó-közepesek szintje (II.), a gyengébbek szintje (III.). Az ötödik osztályban a tanév eleji felmérések és megfigyelések alapján a párhuzamos osztályok tanulóiból megfelelő adaptációs időszak után alakítják ki a homogén teljesítménycsoportokat. Mind a tanév folyamán, mind a tanév végén az alacsonyabb szintű csoportból a magasabba és megfordítva: a magasabb szintűből az alacsonyabba át lehet sorolni a tanulókat. A teljesítménycsoportok közötti mozgási lehetőségnek, a rendszer rugalmasságának a biztosítása fontos kritériuma ama célkitűzés megvalósításának, hogy a tanulók egyéni adottságaik jobb figyelembevételével optimálisan fejleszthetők legyenek. E mozgási lehetőség, rugalmasság

tantervi feltétele az, hogy az előrehaladáshoz szükséges tantárgyi anyag (alapanyag, törzsanyag) mind a három szinten azonos legyen, feldolgozásának időbeli üteme megegyezzek, hogy a magasabb szintre felzárkózó tanuló minden nehézség nélkül tudja tanulmányait folytatni. Magasabb szinten tehát a törzsanyagba egyrészt elmélyítő, másrészt kiegészítő anyagrészek iktatódnak be.

Mint már említettük, a differenciált oktatás e fajtájának szerves kiegészítő részét alkotják egyrészt a felzárkóztató foglalkozások a magasabb szintű teljesítménycsoportba való feljuttatás érdekében, másrészt az olyan segítő foglalkozások, amelyeknek célja az alacsonyabb szintű teljesítménycsoportba való átsorolás elkerülése, illetve a legalacsonyabb szintű csoportban a bukás megakadályozása. Ezek a foglalkozások speciális, individualizált programok alapján heti 1-2 óraterven kívüli órában kiscsoportokban (6-12 tanuló) folynak, amelyek esetleg két szomszédos szintű csoportból is képezhetők.

A rendszer működésére vonatkozó néhány adat az 1973/74. tanévből. Bécsben e tanévben hét kísérleti Gesamtschule működött összesen 84 osztállyal, 2777 tanulóval. Németből és matematikából 110-110, angolból 122 teljesítménycsoport alakult, az átlagos csoportlétszám 24 volt (az átlagos osztálylétszám 32). Szervezetileg a differenciáció rendkívül nagy változatossága jött létre. A három szint szerinti differenciálás a három tárgyból 27 lehetséges kombinációját jelenti a tanulók teljesítménycsoportokba való tartozásának. Három kombináció az azonos szintű teljesítménycsoportokba való tartozás minden tárgyból, és 24 a nem azonos szintű csoportokba való tartozás. Ezt a lehetőséget a kísérlet maximálisan kihasználta. A már említett 2777 tanuló 38,9%-a tartozott minden tárgyból azonos szintű teljesítménycsoportba (I. 8,2%, II. 18,3%, III. 12,4%), ami világos jele annak, hogy a tanulók többségének az egyes tárgyak tanulásához különbözőek az adottságaik, az aktuális feltételeik. Ha nem is magas arányban (5%), olyan tanulók is akadtak, akik egy vagy két tárgyból a legmagasabb szintű csoportba, a harmadikból a legalacsonyabbba kerültek. Ez a körülmény hozzájárult ahhoz, hogy az alacsonyabb teljesítménycsoportba való tartozás ne jelentessen a tanulók számára kisebbségi érzést kiváltó, pejoratív megkülönböztetést.

A követelményeknek a tanulók teljesítményei alapján történő differenciálása módot nyújt arra, hogy a tanulók az egyes tárgyakból az adottságaiknak megfelelő legmagasabb szintre legyenek felfejleszthetők. A rendszer mozgékonyására jellemző adatok: a tanév folyamán 498 átsorolás történt (az össztanulólétszám 18%-a) az egyik teljesítményszintről a másikba. Közülük 208 feljebbsorolás (7,5%) és 290 lejjebbsorolás (10,4%). A tanulóknak mindössze 0,6%-át (16 tanuló) kellett osztályismétlésre utasítani. A feljebbsorolások 50,5%-a középső szintről a felső szintre, a lejjebbsorolások 67,2%-a a középső szintről az alsó szintre történt. A feljebbsorolás az első két év folyamán sokkal gyakoribb, mint az utolsó kettőben.

A kísérletben részt vevő tanulók a tanév folyamán nagy számban (75%) vették igénybe a felzárkóztató és segítő foglalkozásokat. A felzárkóztatás 208 tanuló esetében volt sikeres, ez 44%-os eredménynek tekinthető. A sokkal nagyobb számú segítő foglalkozások révén a lejjebbsorolások legnagyobb részét meg lehetett akadályozni, az eredmény 88%-osnak tekinthető. 290 tanulót (12%) a segítő foglalkozások ellené-

re lejjebb kellett sorolni. A segítő foglalkozások a legeredményesebbeknek az alsóbb szintű csoportokban bizonyultak, ennek köszönhető a bukások igen alacsony aránya a hagyományos iskoláéhoz viszonyítva.

III.

A tőkés országokban tehát bizonyos erőfeszítéseknek lehettünk tanúi, amelyek az iskolarendszerben az adott körülmények között érvényesíteni szeretnék az egységesség és differenciáció demokratikus elvét. Ezek az erőfeszítések kísérletekben öltenek testet, amelyek azonban csak az iskolák töredékében folynak. Általánosságban a tőkés országok iskolarendszereiben az egységesség elve nem érvényesül, ritka kivételektől eltekintve ezek az iskolarendszerek ma is korán (10-11 éves korban) származási szelekció alapján különböző tantervű, különböző értékű, különböző időtartamú tanulmányi utak „választására” kényszerítik a tanulókat. A munkások, az egyszerű dolgozó emberek gyermekeit ma is kirekesztik azokból a középiskolákból, amelyek egyetemi tanulásra jogosító végzettséget adnak. A különböző differenciálási módok, amelyek az egységesség elvétől elszakítva érvényesülnek, egyáltalán nem segítik elő a társadalmi igazságosság érvényesülését, sőt az egységesség elvétől elszakítva alkalmazott differenciáció az oktatásügyben jelentkező társadalmi igazságtalanság leplezését szolgálja.

Magától értetődő, hogy a szocialista országokban az oktatásügy demokratikus átalakításának, a régi uralkodó és vagyonos osztályok műveltségi monopóliuma megtörésének érdekében, vagyis a társadalmi igazságosság érvényesítése érdekében az egységesség elvének kellett előtérbe kerülnie. A fő kérdés az volt, hogy a kötelező iskoláztatási korban minden gyermek származására, családi körülményeire való tekintet nélkül azonos általános iskolai képzésben részesüljön, amely azonos esélyeket biztosít a középiskolai, majd a főiskolai-egyetemi továbbtanuláshoz.

Az egységesség elvét kezdetben mind a Szovjetunióban, mind más szocialista országokban összekapcsolták a differenciáció bizonyos formáival. A magyar általános iskola első tantervének óraterve pl. a felső tagozatban a 25-26 heti összóraszámú mindenkiére kötelező tárgyakon kívül 6 órában kötelezően választható tárgyakat és gyakorlatokat tartalmazott. A differenciáció elve azonban a kötelező iskoláztatási korban később teljesen háttérbe szorult. Általános iskolánk 1950-es tanterve már semmilyen differenciálást nem érvényesített, mint ahogy abban az időben már a Szovjetunió általános képzést nyújtó tízosztályos iskolájában sem alkalmaztak tantervi differenciációt.

A mindenki számára egységes alpműveltséget adó képzési szakasz elvégzése utáni középfokú, illetve középiskolai szakaszban viszont fennmaradt a merev, intézményileg is elkülönítő, az egységesség elvét sok tekintetben sértő differenciálás. Ugyanakkor egy intézménytípuson belül uniformizált oktatás folyt, amely alól a régebbi hagyományok továbbéléseként egyes szocialista országokban az általánosan képző középiskolák képeztek némileg kivételt. A mi gimnáziumainkban az 50-es években humán és reál tagozat működött, később azonban ez a szerény differenciáció is megszűnt.

A fentiekből is kitűnik, hogy a szocialista fejlődés bizonyos stádiumában ellentétbe került egymással az egységességnek és a differenciációnak egymástól elválaszthatatlannak elve. A kötelező iskoláztatási kor egységes iskolája kizárta a differenciálást, az utána következő képzési szakaszban pedig ellentmondásba került az egységesség és differenciáció. A létező intézménytípusokon belül uniformizálódott az oktatás, az egységesség elvét félreértve, eltorzítva azonosították „a mindenki egyformán mindent ugyanazon követelmények alapján” elvével.

Nehéz lenne most felfedni a differenciáció háttérbe szorulásának okait. Bonyos, hogy sok tényező játszott ebben szerepet. Az egyik az, hogy a szocialista átalakulás kezdeti időszakában a differenciálásnak a polgári reformpedagógia által alkalmazott, sokszor szélsőséges, eltúlzott, az általános műveltség és a rendszerezett tudás rovására menő formái terjedtek el. A mi általános iskolánkban is a szabadon választható tárgyak óratervi volumene eltúlzott volt, és nem kapcsolódott össze orientációs tevékenységgel. Lehetőséget adott arra is, hogy bizonyos mértékben 10-14 éves korban továbbra is érvényesüljön a régi, származás alapján történő szelekció, fékezze a volt uralkodó rétegek műveltségi monopóliuma elleni harcot (pl. az idegen nyelv választhatósága). A személyi kultusz és a dogmatizmus légkörében a differenciálás e formái elleni jogos fellépés a differenciálás teljes elvetéséhez vezetett. E légkör nem kedvezett új, a szocialista iskolarendszer funkcióival összeegyeztethető differenciálási formák kikísérletezéséhez vagy a tőkés országok progresszív közoktatásügyi törekvései során kialakult differenciálási formák adaptálásához. Mindezek mögött pedig az az objektív helyzet hatott, hogy a szocialista gazdasági fejlődés extenzív szakasza az egyének fejlesztésével, képzettségével, pályaorientációjával szemben sem támasztott olyan igényeket, amelyek csak az oktatás differenciálásával oldhatók meg. Ismeretlenek voltak azok az összefüggések is, amelyek egy még rétegződött szocialista társadalom és az iskolarendszer között fennállnak.

Az utolsó két évtized kedvező légkörében az oktatás differenciálása vonatkozásában is megindulhatott az útkeresés. Első lépésnek az ének-zene tagozatú általános iskolák létrejötte tekinthető. Később az ilyen speciális iskolák helyett szakosított tantervű osztályok jöttek létre; az ének-zenei osztályokon kívül idegen nyelvi, matematikai, testnevelési szakosított tantervű osztályok is. A szakosítás a tanulók viszonylag kis hányadát érinti. Az 1970/71-es tanévben országosan az általános iskolai tanulók 5,6%-a részesült szakosított oktatásban, a fővárosban jóval nagyobb arányban, mint vidéken.¹⁶

A differenciálásnak ez a formája dinamikusabban és jóval nagyobb mértékben terjedt el a gimnáziumokban, miután az 5+1-es rendszerű képzés életképtelennek bizonyult. Ismeretes, hogy a szakosítás csak bizonyos tantárgyakra terjedt ki: idegen nyelvekre, matematikára, természettudományi tárgyra és testnevelésre.

A szakosított tantervű osztályok létrejöttét mindenképpen pozitív folyamatnak kell értékelnünk a régebbi teljesen uniformizált képzéshez viszonyítva. Sok tanulónak adnak lehetőséget, hogy egyéni képességeiket jobban kifejleszthessék, a szakosított tárgyból magasabb szintre jussanak, mint az korábban lehetséges volt. Ezt úgy érik el, hogy a többi tárgy tanulása nem szenved kárt, sőt a szakosított osztályok tanulóiak többsége a többi tárgyból is a némileg alacsonyabb óraszám ellenére jobb

színvonalat ér el, mint az általános tantervű osztályok tanulói. A szakosított tantervű általános iskolai osztályok jobban felkészítenek a középiskolai, elsősorban a gimnáziumi továbbtanulásra, a gimnáziumi szakosított osztályok egyetemi-főiskolai továbbtanulásra, mint az általános tantervű osztályok.

A differenciálásnak ez az egyetlen formája azonban önmagában semmiképpen nem felel meg azoknak az igényeknek, amelyeket egy korszerű szocialista iskolarendszerben a differenciálásnak ki kell elégítenie. Sőt ezek a korán szakosító osztályok egyenesen ellentétbe kerülhetnek a társadalmi igazságosság elvével. A differenciálás alapvető funkciója csak az lehet, hogy egy még rétegződött társadalomban – mint amilyen jelenlegi fejlődési szakaszában a mi szocialista társadalmunk is – elősegítse a kevésbé művelt, kulturálisan elmaradt osztályok, rétegek gyermekeinek, tehát az úgynevezett szociálisan hátrányos helyzetű gyermekeknek a többiekével egyenlő tanulási esélyeit, vagy legalábbis csökkentse a hátrányokat. A szakosított tantervű osztályok csak nagyon kis mértékben szolgálják ezt a célt. (A fizikai dolgozóknak azok a gyermekei, akik szakosított tantervű osztályokba kerültek, kétségkívül jól fejlődtek, és vagy jelentősen csökkentették, vagy behozták esetleges eredeti hátrányukat.) Sokkal inkább váltak a magasabb műveltségű, iskolázottságú, tehát az értelmiségi és vezető rétegek amúgy is előnyben levő gyermekeinek előnyeit megszilárdító, sőt növelő tényezővé. A rendelkezésünkre álló statisztikai adatok egyértelműen azt mutatják, hogy a szakosított tantervű osztályokban az említett rétegek gyermekei abszolút többséget alkotnak. A szakosított tantervű osztályok, amelyek általában az amúgy is legjobb feltételekkel rendelkező iskolákban alakultak meg, magukhoz vonzották a legjobb pedagógusokat, az oktatás tárgyi feltételeit is javították; ily módon – egészen nyilvánvaló –, hogy éles, osztályzatokban ki sem fejezhető tanulmányi különbség jött létre a szakosított és nem szakosított osztályok között az előbbiek javára.¹⁷ A gimnáziumokban a szakosított tantervű osztályokkal párhuzamosan működő általános tantervű osztályok a „gyenge” tanulók gyűjtőhelyeivé váltak. Ezeknek a gyengeségeknek az okát pedig az esetek egy részében nem a tanulók adottságaiban, képességeiben, hanem kedvezőtlen általános iskolai képzésükben, illetve családi körülményeikben kell keresni. Az általános tantervű osztályokban azonban ezeknek a gyermekeknek nem volt módjuk tényleges adottságaiknak megfelelően felzárkózniuk, felfejlődniük, sőt elmaradásuk általában fokozódott.

A fentiek alapján most már nyomatékosan azt kell mondanunk, hogy a szakosított tantervű osztályok rendszerével megvalósított differenciálás – ha ez a differenciálás egyetlen módja – nem felel meg a szocialista iskolarendszer társadalmi funkciójának, ellentétbe kerül a társadalmi igazságosság, az egységesség elvével, rögzíti, sőt fokozza a társadalmi rétegződésből származó tanulmányi előnyöket és hátrányokat.

Mindez természetesen nem azt jelenti, hogy az olyan gyermekek esetében, akikben bizonyos adottságok korán vagy viszonylag korán nagyon pregnánsan, magas színvonalon megmutatkoznak (egyes művészeti és testi adottságok, matematikai érzék, különleges érzék idegen nyelv tanulása iránt), és csaknem bizonyos, hogy ezek tehetséggé fejleszthetők, ne kezdjük el korán a speciális képzést. Nem vagyunk ellene, hogy a jövőben is legyenek korlátozott számban iskolák, amelyek egy tájegységről diákotthoni elhelyezés biztosításával felveszik és szakosított képzésben részesítik az

említett vonatkozásban kiemelkedő adottságú gyermekeket. Az ilyen iskolák azonban – származásra való tekintet nélkül – valóban csak a potenciális tehetségek számára lehetnek indokoltak.

Már régen megérett a helyzet arra, hogy a szocialista iskolarendszerek is az egységesség és a differenciáció elvét egymástól valóban elválaszthatatlanul, egyetemesen, minden gyermekre kiterjedően érvényesítsék. A Szovjetunióban és más szocialista országokban ennek érdekében értékes törekvéseknek vagyunk tanúi.

A differenciált oktatásról a hatvanas években nagy vita folyt a Szovjetunióban. A vitában elhangzottak ugyan még olyan álláspontok, amelyek az egységességet és a differenciációt egymást kizáró elvnek minősítették, végül is azonban az egységességgel összhangban álló differenciáció szükségességét vallók táborá győzött. Az 1967/68. tanévben a Szovjetunió tízosztályos általánosan képző középiskolájában bevezették a fakultatív, tehát kötelezően választható tantárgyak rendszerét. A hetedik osztálytól kezdve vannak osztályról osztályra növekvő óraszámú fakultatív tárgyak. A VII. és VIII. osztályban ezeknek a funkciója elsősorban a továbbtanulási és pályaválasztási orientálás az egyéni képességek feltárásával, az érdeklődés felkeltésével, a IX. és X. osztályban pedig a képességek megerősítése, a tanulók előkészítése felsőfokú tanulmányokra vagy egyéb szakképzésre. A fakultatív bevezetését úgy sikerült megoldani, hogy a mindenkire kötelező és a fakultatív tárgyak óraszámú együttes kevesebb, mint amennyi a kötelező tárgyak heti óraszámú volt a régebbi órateremben.

A fakultatív foglalkozások heti óraszámú: VII. osztály 2 óra, VIII. osztály 4 óra, IX-X. osztály 6-6 óra.

A fakultatív programok jellege többféle: vannak, amelyek közvetlenül csatlakoznak a kötelező tananyaghoz, azt bizonyos fejezetekkel, problémakörökkel bővítik, vannak, amelyek egy kötelező tárgy műszaki alkalmazására, egy speciális alkalmazási területére helyezik a hangsúlyt. Vannak továbbá új, a kötelező anyagban nem szereplő tárgyak (pl. jogi és közgazdasági ismeretek, pedagógiai és pszichológiai ismeretek), továbbá interdiszciplináris tárgyak. A fakultatív programokat igyekeznek úgy összeállítani, hogy azok összességükben egy kiképzési cél meghatározta tanfolyamot alkossanak. Már az 1969/70-es tanévben 200 különböző fakultatív programot fogadott el a Szovjetunió Köznevelési Minisztériuma.¹⁸

A Lengyel Népköztársaság most kiépülő új iskolarendszere maradéktalanul az egységességet és a differenciációt tekinti alapelvének. A mindenkire nézve kötelező tízosztályos középiskola tantervi koncepciója a következő:

- „a) Mindenkire nézve közös program, amely magában foglalja a különböző típusú és fajtájú iskolákban való továbbtanulás és a permanens nevelés szervezett formái keretében történő önművelődés szempontjából alapvető tartalmakat;
- b) differenciált program, amely a tanulók lehetőségeihez és szükségleteihez alkalmazkodik, és képességeik és érdeklődésük fejlesztését tűzi ki célul.”¹⁹

A differenciált program a képzés második szakaszában, a IV. osztálytól kezdődik, és terjedelme osztályról osztályra fokozatosan növekszik oly módon természetesen, hogy a mindenkire nézve kötelező általánosan művelő képzés marad mindvégig

túlnyomó. A választható fakultatív tárgyak a kötelező anyag ismereteire építenek, és lehetnek idegen nyelvek, természettudományok, technikai jellegű tárgyak, matematika, társadalomtudományi és közgazdasági ismeretek, történelem, esztétikai jellegű tárgyak, egészségügyi ismeretek stb.

Hazánkban a most készülő új tantervek jelentenek majd határozott előrelépést az egységesség és differenciáció elvének korszerű érvényesítése vonatkozásában.

Az általános iskolában szerény heti 2 órában, a 7. és 8. osztályban lesz módjuk a tanulóknak bizonyos foglalkozásokat, tevékenységeket a kötelező óratervi kereten belül is választani. Bizonyára a fakultatívitás korszerűbb megoldása lett volna, ha a 8. osztályban növekedett volna a fakultatív órák száma. Hogy ebben az alacsony óraszámban is módja legyen a tanulóknak több választásra, a tevékenységek változtatására is, a legcélszerűbb volna olyan féléves tevékenységi programokat kidolgozni, amelyek önmagukban befejezett egészek, tehát előzmények nélkül felvehetők. Így egy tanuló négy programot választhat, amelyek tartalmilag lehetnek azonos tárgykörűek, de a tanuló egy vagy két alkalommal tárgykört, foglalkozási irányt is változtathat. A fakultatív foglalkozások csak így tudják betölteni az ebben az életkorban rájuk váró funkciókat: 1. a valamilyen irányban jó képességekkel és már határozott érdeklődéssel rendelkező tanulók speciális fejlesztését, 2. az érdeklődés felkeltését, az egyéni adottságok megismerésének és az egyéni képességek kibontakozásának elősegítését. A programok tartalmilag kapcsolódhatnak a kötelező tantárgyakhoz, de azokkal közvetlen kapcsolatban nem levő elméleti, technikai, gyakorlati, művészeti tevékenységek is lehetnek.

Fontos az általános iskolában megtartani a szakköri foglalkozások óraterven kívüli rendszerét is, mert a heti kötelező óraszám felül tervezhető foglalkozások, tevékenységek önkéntes, szabad választási lehetősége értékesen járul hozzá mind a tehetséges tanulókkal való külön törődéshez, mind az érdeklődés felkeltéséhez, a tanuló egyéni adottságainak a megismeréséhez, képességeik kibontakoztatásához:

A kötelezően választható és a szakköri foglalkozások említett funkcióinak realizálódása természetesen feltételezi a tanulók fejlődési jellemzőinek rendszeres megfigyelését, a fontos adatok célszerű rögzítését és a tanácsadási rendszer (orientáció) kiépítését.

Sajnálatos, hogy az általános iskolai képzés fakultatívitásának bevezetését nem előzték meg hazai kísérletek, bár a hazai szakirodalom a külföldi modellek közül többet ismertetett, és felvetette a kísérletezés szükségességét is.²⁰ Csakis kísérlettel lehet választ adni pl. olyan fontos kérdésre, hogy a fakultatív képzési rendszerben a mi körülményeink között a foglalkozások választását (pl. elméleti és gyakorlati jellegű foglalkozások között) milyen mértékben befolyásolják a tanulók családi körülményei, milyen pedagógiai eszközökkel lehet leginkább elősegíteni, hogy a fakultatív képzési rendszer minél nagyobb mértékben a tényleges egyéni képességek szerinti továbbtanulást segítse elő.

Az általános iskolát követő középfokú és középiskolai szakasz egyes intézménytípusainak merev elkülönülése az 1972-es párthatározat óta enyhült, és ez a tendencia távlatban erősödni fog. A szakmunkásképzés zsákutca jellege megszűnőben van, közelebb került egymáshoz a szakmunkásképzés és a szakközépiskolai képzés, tervta-

nulmány készült annak megoldására, hogy a gimnázium és a szakközépiskola egy egységes középiskola két differenciált irányát képezze, amelyen belül még gazdagon differenciált ágazatok működnek.²¹ A középiskolai és középfokú képzés egységesítése és differenciálása nehéz, ma még objektív gazdasági és társadalmi okok következtében is csak megközelítően megoldható feladat, de hogy ez a fejlődés távlata, ez kétségtelennek tűnik.

Az egységes és differenciált középiskolai képzés megvalósításához nálunk is a gimnáziumi képzés differenciálása tör utat. Ezen a téren évek óta kísérletek folynak hazánkban is, amelyek a megvalósítás lehetőségeire és mikéntjére vonatkozóan értékes adatokat szolgáltatnak, és amelyeket minden bizonnyal már az új gimnáziumi tanterv érvényesíteni tud.²²

Milyen következtetéseket lehet levonni az eddigi kísérletekből?

a) A gimnáziumi képzés elején (az I. és II. osztályban) még nem szabad olyan fakultatív képzést bevezetni, amely meghatározó a tanulók további sorsát (a felsőfokú tanulmányok irányának, életpályának megválasztását) illetően. A gimnáziumba lépő tanulók többségének egyéni képességei még nem alakultak ki egyrészt életkoruknál fogva, másrészt az eddig uniformizált általános iskolai képzés miatt. De a bevezetendő általános iskolai fakultatív képzés eredményeül sem várhatunk megszilárdult egyéni képességeket. A gimnáziumi képzés első szakaszában folytatni kell az egyéni képességeket feltáró, megszilárdító, a véglegesebb elhatározást elősegítő tevékenységet. Éppen ezért a képzés e szakaszában még szerényebb mértékben (heti 2-3 órában) kell csak fakultatív tárgyakat, foglalkozásokat bevezetni, amelyek fő funkciója a képességek megismerése, megerősítése, a tanulók orientálása.

b) Lehetővé tenni, hogy a tanulók ebben az orientációs szakaszban a szabadon választható tevékenységeket váltogathassák, éppen ezért rövidebb programokat kell kidolgozni különböző elméleti, technikai és gyakorlati tárgykörökben.

c) A bizonyos irányban már kialakult jó képességekkel rendelkező tanulók az első két év fakultatív foglalkozásai a képességek megszilárdításának és fejlesztésének funkcióját tölthetik be.

d) Az első két év általános képzése, a képességeket feltáró foglalkozások és a szakköri foglalkozások során mutatott teljesítmények, gondosan összegyűjtött megfigyelések és ezek gondos mérlegelése alapján kell az iskolának növendékei számára most már a továbbtanulást, illetve a pályaválasztást meghatározó differenciált képzési irányt tanácsolnia.

e) A gimnázium III. és IV. osztályában szélesedik ki a fakultatív képzés: az általános képzés volumene erőteljesen csökken, bár megőrzi primátusát, kb. a heti kötelező óraszám 1/3 részében folyik fakultatív képzés, amelynek keretében különböző programokat választhat a tanuló. E programok fő funkciója, hogy a tanulókat az eddiginél elmélyültebben készítsék fel vagy felsőfokú tanulmányokra, vagy a gimnázium elvégzése utáni közvetlen elhelyezkedésre egy olyan életpályán, amelyen a gimnáziumi általános műveltségre szükség van. Célszerűen megválasztott fakultatív tantárgycsoportok jönnek így létre olyan változatosságban, amelyben egyrészt a tanulók szükségletei kívánják, másrészt az iskola személyi és tárgyi feltételei megengedik. A társadalomtudományi felsőfokú tanulmányokra készülő tanulók bizonyára magyar

nyelvi és irodalmi, történelmi fakultatív programokat választanak, és ezt kiegészítik valamelyik idegen nyelv megerősített tanulásával vagy a latin nyelv tanulásával. A mérnököknek készülők matematikai és fizikai programokat választanak, más természettudományi pályákra készülők megfelelő természettudományi programokat. Elméleti programok párosulhatnak műszaki vagy egyéb természetű alkalmazásukat megkívánó illetve gyakorlati programmal, és együttesen egy életpályára felkészítő tanfolyamot alkothatnak. (Pl. középszintű programozók, műszaki rajzoló, tudományos segédmunkaerők, ügyintézők, óvónők képzése.) Az életpályára is felkészítő elméleti anyag nem feltétlenül csatlakozik a kötelező tárgyak valamelyikéhez, lehet azok között nem szereplő, új tárgykör (pl. közgazdasági és jogi ismeretek, pedagógiai és pszichológiai ismeretek).

Az új gimnáziumi óraterv a kötelező tárgyak és a kötelezően választható, fakultatív tárgyak tartományán (sávján) kívül tervez egy heti 2 órás szabad sávot. Ebben a szabad sávban célszerű kielégíteni a tanuló olyan művelődési szükségleteit, amelyekre a tanterv kötelező sávjai nem adnak lehetőséget, vagy kevés lehetőséget adnak (pl. művészettörténeti témakörök, művészi tevékenységek, bizonyos technikai, gyakorlati foglalkozások). Nem szabad kizárni természetesen azt a lehetőséget sem, hogy a tanuló a szabad sávban is a fakultatív tantárgycsoportját kiegészítő programokat, foglalkozásokat válasszon.

Nemcsak az óratervekben tapasztalhatók korszerű törekvések az egységesség és differenciáció elvének összekapcsolására. Az egyes kötelező tárgyak új, készülő tantervében általánosan érvényesülő, következetesen megvalósított differenciáció a törzsanyag és a kiegészítő anyag megkülönböztetése. A törzsanyag minden tanulótól egyaránt megkövetelendő, a tanár által feltétlenül feldolgozandó anyag, a kiegészítő anyag kiválasztásában, feldolgozásában a tanárnak szabadsága van, és annak mennyiségét, mélységi szintjét nyilván az osztály általános színvonalától teheti függővé, illetve felhasználhatja arra, hogy individualizált követelményeket támasszon a tanulókkal szemben, figyelembe véve képességeit, érdeklődésüket. Tulajdonképpen a tantervi anyagnak ez a rétegzése külön szervezeti intézkedések nélkül is az úgynevezett belső differenciálást teszi lehetővé. Semmissé teheti a tananyag és a követelményrendszer rétegzéséből származó előnyöket, ha lemondunk a törzsanyagon felüli tanulói teljesítmények értékeléséről. Ha végleges elhatározás, hogy a törzsanyag tökéletes elsajátításáért lehet a mai legjobb osztályzatot kapni, akkor más módot kell a magasabb teljesítményekkel arányban álló, minősítő jellegű értékelésre módot találni. Különben a törzsanyagon felüli teljesítmények elérésére még azok a tanulók is elveszthetik érdekeltységüket, akik különben magas teljesítményekre lennének képesek. Végül is a tanárok ambíciója is csökkenhet, hogy a kiegészítő anyag feldolgozásában rejlő értékes pedagógiai lehetőségeket megvalósítsák. Az előző pontban ismertetett külföldi megoldások, amelyek a követelmények differenciálását összekapcsolják flexibilis teljesítménycsoportok alakításával akár belső, akár külső differenciálással, szerencsésebbeknek tűnnek. Egy adott teljesítménycsoporthoz tartozó tanulóval szemben meghatározottak az elvárások, a tanuló tudja, hogy mit, milyen színvonalon kell teljesítenie annak érdekében, hogy az adott teljesítménycsoporthoz tartozhassék. Ha többet, jobbat teljesít, magasabb teljesítménycsoportba kerülhet, ha kevesebbet, rosszabbul, alacsony-

nyabba. Még ha a tanulókat minden teljesítménycsoportban azonos osztályozási rendszer szerint értékelik is, a teljesítménybeli különbségek világos értékelő kifejezője annak megjelölése, hogy a teljesítményt milyen szintű teljesítménycsoportban érték el. Külföldön is élénk vita tárgya, hogy a belső vagy külső differenciálás előnyösebb-e. Hogy a mi körülményeink között melyik szolgálná a leginkább a tanulók fejlődését, a hátrányos helyzetű tanulók hátrányainak csökkentését, erre csak hazai kísérletek tudnának választ adni.

Egyes tantervekben próbálkozás történik a tantervi anyag még több rétegű differenciálására. Ezek a törzsanyagon belül megjelölik a minimum-szintet is, amelynek teljesítése a továbbhaladás feltétele (pl. a gimnáziumi fizika és matematika tanterve). Ezt az utóbbi differenciálást az új, készülő tantervekben nem sikerült következetesen megvalósítani. Mindenesetre megállapítható, hogy tendenciaszerűen az egyes tárgyak tantervének három rétegű differenciálása érvényesül: a törzsanyagon belül minimum-szint és optimum-szint, az optimum-szintet meghaladó szint a kiegészítő anyagban.²³ Ez a tendencia feltétlenül megköveteli, hogy levonjuk a tantervi differenciálás szervezeti, módszertani és értékelési következményeit. Hogy ezek reálisak, megbízhatóak legyenek, célszerű volna – ismételten hangsúlyozzuk – a teljesítménycsoportos külföldi kísérletek mindkét szervezeti megoldását néhány fontos tárgyban mind az általános iskola felső tagozatában, mind a középfokú és középiskolai intézményekben kipróbálni.

Az egységesség elvével összekapcsolt differenciáló formákat mindenütt kiegészítik szervezett segítő és felzárkóztató foglalkozások. Segítő és felzárkóztató foglalkozások nemcsak az általános iskola 1. és 2. osztályában szükségesek (bár kétségtelenül a kedvezőtlen helyzetben levők indulási esélyeinek a javítása a legdöntőbb a további fejlődés szempontjából), hanem az iskolarendszer egész vertikumában, tehát az általános iskola felső tagozatában éppen úgy, mint a középiskolában. A segítő foglalkozásoknak a szinten tartás a céljuk, a felzárkóztató foglalkozásoknak a jobb adottságúak felfejlesztése.

Nem tárgyalva most az általános iskolai 1. és 2. osztályos értékes korrekciós kísérleteket, említést teszünk arról, hogy a Csongrád megyei differenciált képzést nyújtó három kísérleti gimnáziumban az első osztályosok számára bevezettek szervezett felzárkóztató foglalkozásokat, és konstataálták ezek kedvező hatását. Meg kell jegyezni, hogy ebben a vonatkozásban is a kísérleti tevékenység kiterjesztésére lenne szükség.

A fentiekből kitűnik, hogy túlhaladtuk azt a korszakot, amelyben az egységességet és a differenciációt összeegyeztethetetlen elvnek tekintették, s aminek – mint egyes vonatkozásokban láttuk – nem az egységesség erősödése, hanem gyengülése volt a következménye. Az egységességet erősítő differenciálás szükségessége mind a tanterv óratervi részében, mind az egyes tárgyak tantervében vitathatatlaná vált. Az 1978-ban bevezetendő új tantervek a korszerű differenciálási törekvésekből több mindent realizálnak. Ugyanakkor az egységesség és differenciáció elválaszthatatlan elvének alkalmazásával kapcsolatban számos tantervi, szervezeti és értékelési probléma megoldatlan még. Viszonylag kevés hazai kísérlet történt már kidolgozott és a gyakorlatban is alkalmazott külföldi modellek hazai adaptálására. Mint láttuk, az egysé-

gesség és differenciáció elvének megfelelő, megfontolt alkalmazása kulcskérdése annak, hogy közoktatásunk betöltse funkcióját: hatékony segítője legyen a társadalmi rétegek közötti különbségek csökkentésének oly módon, hogy a ma még kevésbé kultúrált rétegek gyermekeinek tanulmányi hátrányait segítse enyhíteni, távlatban megszüntetni, segítse minden gyermek képességeinek megfelelő maximális kifejlődését és a tehetséges gyermekekkel való gondos foglalkozást.

Jegyzetek

- 1 A Langevin-Wallon-tervezet. A pedagógia időszerű kérdései külföldön c. sorozatban. Fordította: Ágoston György. Bp. 1966. 17. old.
- 2 Uo. 18.
- 3 Uo. 19.
- 4 Uo. 59.
- 5 Uo. 17-18.
- 6 Uo. 18-19.
- 7 Uo. 28-29.
- 8 Uo. 20.
- 9 Uo. 47.
- 10 A Német Szövetségi Köztársaság jelenlegi iskolarendszerének leírását lásd a következő kiadványban: Entwurf-Bildungsgesamtplan und Bildungsbudget. Teil I. Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung. Bonn. 1973.
- 11 Mi a Gesamtschule a hamburgi modell alapján ismertetjük. Lásd a következő kiadványt: Richtlinien und Lehrpläne. Band V. Gesamtschule (5-10), 1. Teilband. Freie und Hansestadt Hamburg. Behörde für Schule, Jugend und Berufsbildung. 1976.
- 12 L. Bildungsbericht. Senat der Freien und Hansestadt Hamburg. 1970.
- 13 A modellt a következő kiadvány alapján ismertetjük: Schulversuche an der allgemeinbildenden höheren Schule. Beschreibung der Versuchsmodelle. Bundesministerium für Unterricht und Kunst. Zentrum für Schulversuche und Schulentwicklung. Wien.
- 14 Uo.
- 15 Az ismertetés a Bécsi Városi Iskolahatóság (Stadtschulrat für Wien) beszámolója alapján készült az 1973/74. tanévben az iskolaköteles korúak iskoláiban folyt kísérletekről.
- 16 L. Ligetiné Verebély Anna tanulmányát: Szakosított tantervű osztályok és fakultatív oktatás az általános iskolában. Neveléstudományi Közlemények. MTA Pedagógiai Kutató Csoport. 74/1.
- 17 Uo.
- 18 L. Illés Lajosné: A szovjet pedagógia 1917-1972. Bp. 1975. 216. oldaltól. A könyv közli a kérdésre vonatkozó fontosabb szovjet szakirodalmi adatokat is.

- 19 Programme d'universalisation progressive de l'instruction secondaire et de la réforme du système de l'éducation nationale. Ministère de l'Education et de l'Instruction. Warszawa. 1974.
- 20 L. Ligetiné fent említett tanulmányát, továbbá Orosz Sándor kísérleti tervét (benyújtva a 6. kutatási főirány Koordinációs Bizottságához).
- 21 L. Perényi János, Török László: Egy középiskolai modell kísérletének elméleti megalapozása c. tervtanulmányát, amelyet 1975-ben megvitatott az MTA Pedagógiai Csoportjában egy szakértői plénum.
- 22 L. Welker Ottó: Az új gimnáziumi tanterv előkészítésének néhány kérdése. Pedagógiai Szemle, 1974. 4. sz.; Lukács Sándor: Zárt osztálykeret vagy választható tárgyak? Köznevelés. 1973. 4. sz.; Ágoston György-Orosz Sándor: Kísérleti terv a gimnáziumi képzés szerkezetének átalakítására; Bánfalvi József: A fakultatív rendszerű gimnáziumi kísérlet kezdeti szakasza Csongrád megyében. MTA Ped. Kut. Csoport. Kutatási beszámolók.
- 23 L. Nagy Sándor tanulmányát: Műfaji és terminológiai kérdések a készülő tantervekben. Pedagógiai Szemle, 1976. 6. sz.

TÉZISEK AZ ISKOLAI TEHETSÉGNEVELÉSRŐL

1. Ahhoz, hogy az iskolai tehetségnevelés kérdéseiről szóljunk, mindenekelőtt annak az elméleti álláspontnak a megvilágítása szükséges, amelyet a gyermek és az ifjú fejlődéséről vallunk.

2. Senki sem születik képességekkel, tulajdonságokkal (vonásokkal), tehetséggel. Képességeink, tulajdonságaink, a valamilyen téren tehetségünk köztünk és környezetünk között kölcsönhatást teremtő tevékenységeinkben alakulnak ki. Ellenben minden épen született gyermek minden emberi tevékenység (szellemi és testi-fizikai tevékenység) végzésére diszpozíciókkal, természetes előfeltételekkel születik, amelyeket hagyományosan adottságoknak nevezünk. A továbbiakban az adottság fogalmát használjuk. Az adottság közvetlenül meghatározott biológiai (agy) struktúrához kötődik.

3. Minden emberi tevékenység természetes előfeltételei az adottságok. A különböző tevékenységek (pl. nyelvi, matematikai, meghatározott zenei, műszaki tevékenység, egy iskolai tantárgy tanulása) természetes alapját képező adottságok rendszere olyan dinamikus struktúra, amelyben egyes jobb adottságok a gyengébbeket anélkül kompenzálhatják, hogy ez a tevékenység színvonalában, minőségében érzékelhető lenne.

4. A tevékenységben a velünk született adottságok természetes alapján alakulnak ki képességeink. Minél tévolabb vagyunk a születéstől, teljesítő képességünk mennyiségi és főképp minőségi értelemben egyre inkább a képességeink, mint velünk született adottságaink függvénye. Adottságaink azonban mint a képességek természetes (biológiai struktúrához közvetlenül kötött) előfeltételei továbbra is befolyásolják teljesítőképességünket (képességeink minőségét). A velünk született adottságok ugyanis maguk sem maradnak változatlanok, hanem szintén alakulnak, fejlődnek azáltal, hogy az általuk is meghatározott tevékenység visszahat rájuk. Ez az érés folyamata. Az adottságok alakulása, fejlődése a képességfejlődés új szakaszát indíthatja el, egyes képességek fejleszthetősége felerősödhet, másoké esetleg stagnálhat vagy éppen visszaeshet. Ami az egyes képességek (képességrendszerek) fejleszthetőségét, a fejlődés ütemét és szakaszait illeti, az emberek közötti individuális különbségek igen nagyok. Vannak olyan tevékenységek, amelyekben a jó adottságok, a nagyfokú fejleszthetőség viszonylag korán megnyilvánulhatnak (pl. matematikai, zenei tevékenység, rajzolás, bizonyos testi mozgástevékenységek). De még ezeket a tevékenységeket illetően is vannak később érő, jó képességeiket később nyilvánító gyermekek. Az emberi tevékenységek többségében a jó, a kiváló egyéni képességek megérlelődéséhez hosszabb idő szükséges.

5. Minden tevékenység végzésének előfeltétele a születés után bizonyos fejlettségi szintet elért adekvát képességrendszer megléte, ugyanakkor ez a képességrendszer – az érés közvetítésével – a tevékenységben fejlődik, magasabb szintet, működ-

dőképesseget ér el. Ha az ember (a gyerek, ifjú) bármilyen ok miatt meg van fosztva egy bizonyos tevékenység lehetőségétől, adottságai alapján nem fejlődnek ki képességei. Tevékenység, tehát gyakorlás, használás híján a velünk született adottságok, jó adottságaink is leromlanak, majd bizonyos idő elteltével megszűnik alakíthatóságuk (plaszticitásuk), működésképtelenné válnak (elhalnak).

6. A tevékenység, amelyben az adottságok alapján képességeink kialakulnak, a környezet függvénye is. A környezettől függ a tevékenység lehetősége, gyakorisága, a környezet szolgáltat ilyen vagy olyan vagy semmilyen tevékenységi mintát, környezeti tényezővel függ össze a tevékenység spontán vagy céltudatosan és szakszerűen irányított volta. Ez utóbbi esetben beszélünk a képességek fejlesztéséről (neveléséről, képzéséről).

7. A képességek aktuális (egy adott időpontban megállapítható) fejlettsége az elmondottak szerint kettős determináltságú: egyrészt az adottságok befolyásolják, másrészt a környezet által addig biztosított tevékenységi lehetőség és a ténylegesen végzett tevékenység. Kellően szervezett és mennyiségileg is elegendő tevékenység nélkül jó adottságok alapján sem fejlődnek ki a jó képességek, gyengébb adottságok alapján viszont jó képességek fejlődhetnek ki kellő és intenzív tevékenység (gyakorlás, használat) eredményeképpen. A képességek aktuális fejlettsége mindkét említett tényező eredménye, és csak vizsgálatokkal (egyrészt az addigi életút, tanulmányi út részletes megismerésével, másrészt egy intenzív képességfejlesztő folyamat hatásvizsgálatával) lehet megítélni, melyiknek mi a szerepe az aktuális képességszint létrejöttében. Az aktuális képességszintből, amelyet természetesen az adekvát tevékenységben mutatott teljesítményekkel mérünk, mindaddig nincs jogunk a lehetséges, az elérhető képességszintet prognosztizálni, amíg az a biológiai struktúra, amelyhez a képesség kötődik (adottság) kellően plasztikus, alakítható.

8. A fentiekből azonban az is következik, hogy a velünk született adottságok és a fejleszthetőség, tehát az elérhető képességszint összefügg. Azonos tevékenységi körülmények, azonos intenzitású fejlesztés esetében a gyengébb adottságú ember képességei alacsonyabb szintűek, teljesítményei minőségileg kevésbé értékesek lesznek, mint a jobb adottságúéi. Bizonyos határon túl a fejlesztés (az adekvát tevékenység mennyisége, gyakorisága, intenzitása) nem tudja kompenzálni az adottságok gyengébb voltát.

9. Mint említettük, minden épen született gyermek minden emberi tevékenység végzésére adottságokkal születik. Ritka esetben fordul elő (ha egyáltalán előfordul), hogy valakinek az egyes tevékenységek természetes alapját képező minden adottsága gyenge volna, és hogy megfelelő fejlesztés esetén egyetlen tevékenységben sem mutatna fel jó képességeket. Nincsenek általában rossz adottságokkal született emberek, csak nagy egyéni különbségek vannak az emberek között a tekintetben, hogy mely tevékenység(ek) iránt születtek erősebb vagy gyengébb érzékenységgel: inkább szellemi, inkább műszaki, gyakorlati-manuális, fizikai, inkább szervezést igénylő vagy más jellegű tevékenységek és ezek ilyen vagy olyan fajtája iránt. Ebből az is nyilvánvaló, hogy minden emberben kifejlődhetnek jó egyéni képességek, ha a környezete (beleértve elsősorban az iskolát) felismeri legjobb egyéni adottságait, és azokat adekvát tevékenységekben engedi megnyilvánulni, és fejlesztően tevékenykedtetni.

10. Ki tehetséges? Tehetséges az az ember, aki valamilyen társadalmilag is fontos tevékenységben minőségileg átlagon felüli teljesítményekre és alkotásra képes. Az átlagon felüli teljesítmény és kreativitás: ezek a tehetség leglényegesebb kritériumai. A tehetség egy fontos tevékenységnek adekvát kiemelkedő képességek rendszere, amelyben azonban viszonylag kevésbé fejlett egyes képességeket más, magasban fejlett képességek kompenzálhatnak. A tehetség, minthogy a kreativitás lényeges kritériuma, érvénysüljön bár inkább szellemi, művészi vagy inkább gyakorlati-fizikai tevékenységben, feltételezi az általános értelmesség (intelligencia) jó szintjét is. Az értelmesség bizonyos szintje természetesen minden emberi tevékenységben szerepet játszik, minden képességünk működésének minőségére befolyást gyakorol. Az értelmesség bonyolult képességrendszer, amelynek természetesen szintén adekvát velünk született és az értelmességet működtető tevékenységekben továbbfejlődő adottságok a természetes előfeltételei. Az értelmesség mellett bizonyára más olyan általános képességrendszer is felderíthető, amelynek nincs önálló, adekvát tevékenységterülete, hanem az egyes tevékenységeknek közvetlenebbül adekvát képességrendszerek működésében nyilvánul meg. A személyiség képességei, képességrendszerei tehát egymással bonyolult mellérendelő, alá és fölérendelő viszonylatokat alkotnak, és kölcsönhatásban vannak; függvényei a személyiség egyéb tulajdonságainak is. Magától értetődik, hogy a tehetség, az átlagon felüli teljesítmény, alkotás nem nélkülözheti pl. a tárgy iránti érdeklődést, az akaraterőt.

11. Minden emberi tevékenységet lehet átlagon felüli minőségben, alkotó módon végezni, tehát annyi tehetség van, ahány emberi tevékenység. A műszaki, a gyakorlati tevékenységek produktumai éppúgy lehetnek átlagon felüliek és a kreativitás megtestesítői, mint a szellemi és művészeti tevékenységekéi. Minthogy a társadalom számára a fenti tevékenységek egyaránt fontosak, a bennük megnyilvánuló tehetségek között nincs értékrangsor. Értékrangsor csak antagonisztikus osztálytársadalomban alakul ki köztük, amelyben az emberi tevékenységek közötti megosztás nem a képességek szerint, hanem az osztály-hovatartozás szerint történik: az uralkodó osztályok és rétegek kisajátítják a szellemi (szervező stb.) tevékenységet, a fizikai tevékenység az elnyomott osztályok „osztályrésze”. Az ilyen társadalomban a tehetség is csak a szellemi tevékenységben kiválóakra korlátozódik. Ezt tükrözi a kizsákmányoló osztálytársadalmak iskolarendszere is: csak azoknak az iskoláknak van társadalmi presztízsük, amelyek az intellektuális tevékenységre készítik fel, a műszaki-gyakorlati munkára felkészítő szakképző iskolák lebecsült intézmények. Az iskolában is csak az intellektuális téren kiváló tanulót tekintik tehetségesnek, a más tevékenységben kiváló figyelmen kívül marad. A tehetségeknek, a képességeknek ez a kizsákmányoló osztálytársadalmakban kialakult hierarchiája a társadalom szocialista átalakulása után is sokáig megőrződik a társadalmi köztudatban, és hatással van a tanulók teljesítményeinek iskolai megítélésére.

12. 14–15 éves korban csak kivételes esetekben állapítható meg, hogy valaki valamilyen tevékenységben valóban tehetséges. Még az olyan tevékenységekben elért aktuális fejlettségből is, amelyekben a jó adottságok, nagyfokú fejleszthetőség viszonylag korán megnyilvánulhatnak, bizonytalanul prognosztizálható a jövő életút: nem áll-e be a fejlődésben stagnálás, a fejleszthetőség mértékében hanyatlás. Az ak-

tuálisan átlagos teljesítményűek között is akadhat több potenciális tehetség, ha aktuális fejlettségük nem gyenge adottságok, hanem a nem kellően fejlesztő környezeti tényezők (a család alacsony kulturális színvonala, kedvezőtlen általános iskolai tanulmányi körülmények) következménye. Ha a képességek fejlődése szempontjából a környezet kedvezővé válik, ha az optimális, intenzív fejlesztés szakasza áll be, az aktuálisan átlagos vagy még az átlagon aluli 14–15 éves tanulók közül is többen válhatnak tehetséggé.

13. Ha az előbbieket jól meggondoljuk, nyilvánvaló, hogy a tehetségek kibontakoztatásának nélkülözhetetlen feltétele a valamilyen téren aktuálisan gyengébb teljesítményt nyújtók „felzárkóztatása”, ha ezt a felzárkóztatást intenzív személyiségfejlesztésnek, a fejlődés segítésének fogjuk fel. Nem szabad tehát a „gyengék” segítését és a tehetségekkel való törődést egymást kizáró, az előbbit az utóbbi kárára érvényesülő tevékenységnek, közoktatáspolitikai feladatnak tekinteni. Az aktuálisan gyengébbek között is lehetnek potenciális tehetségek, sőt esetleg nagyobb tehetségek, mint az aktuálisan tehetségesnek mutatók között. Másrészt az e két ténykedést egymással mereven szembeállító nézet eleve nem számol azzal, hogy aki bizonyos téren jó képességű, az más téren gyengébb lehet és fordítva.

14. Az emberi tevékenységek többségére vonatkozóan a tehetségre utaló kiváló egyéni képességek jelentkezése még a legkedvezőbb, az optimálisan fejlesztő környezet megléte esetében sem korai, és bár a képességek „természetes alapját” képező adottságok fejlődésének üteme rendkívül nagy individuális eltéréseket mutat, ezekben a tevékenységekben 14–15 éves korban még egyáltalán nem prognosztizálható a kiválóság. A nagy individuális eltérések egyébként még a matematikai, zenei, rajztevékenységre is vonatkoznak.

15. Az előzőekből logikusan következik, hogy a vélt tehetségek 14–15 éves korban történő kiválasztásában – még ha a legőszintébb szándék vezeti is a kiválasztókat, és a vizsgáló eszközök legnagyobb megbízhatóságára törekszenek is – látens módon más szempontok is közrejátszanak, mint a vizsgált személyek képességei, sőt dominánsabban játszhatnak közre: elsősorban – mint említettük – a vizsgált személyek szociális körülményei és megelőző neveltetési- képzési körülményei. A 14–15 éves korban (és természetesen az ennél még korábban) történő ún. tehetségkiválasztás tehát egy rétegződött (egymástól eltérő gazdasági és főképp kulturális szinten élő rétegekből álló) társadalomban mindig szociális szelekció is a kedvezőbb anyagi és kulturális fokon álló rétegek gyermekei javára.

16. Mindebből viszont az következik, hogy a „vélt” tehetségek elkülönítése 14–15 éves korban (középiskolai tanulmányaik megkezdésekor) a többiektől: a „közönségesektől”, a „szürkéktől”, az „átlagtól” és ún. elitintézményekbe és elitiskolákba gyűjtésük bűn a tehetségesek egyénileg és társadalmilag egészséges kibontakozása ellen. Az elitnevelés számszerűen is korlátozza, leszűkíti a tehetségesek jelentkezését, mert akadályozza, hogy az aktuálisan tehetségként számba nem jövők a potenciálisan bennük rejlő jó képességeket fejlesztő körülmények között kibontakoztathassák, és hogy közülük kiemelkedjenek a valóban tehetségesek. Minthogy őket egy olyan idő-

pontban, amikor fejleszthetőségük lehetőségei (plaszticitásuk) messze nem merülnek ki, átlagosnak vagy átlagon alulinak minősítették, eleve nem is termtenek számukra optimális fejlesztő körülményeket; róluk elve lemondanak.

A tehetségek elkülönített nevelése ún. elitintézményekben, elitiskolákban még abban az esetben sem lenne szerencsés, ha a tehetségeket megbízhatóan ki lehetne válogatni. Nemcsak, hogy nem lenne szerencsés, hanem szűk körre szorított emberi kapcsolataik személyiségük fejlődésére egyenesen torzító, károsító hatást gyakorolnának. Az elkülönített nevelés magával az elkülönítés tényével azt plántálja az így nevelt tanulók tudatába, hogy ők különbek a többieknél, hogy ők eleve tarsolyukban hordják a marsallbotot. Ez az „elit tudat” határozottan ellentétes egy demokratikus társadalom szemléletmódjával, érzületével; az elit különleges helyzetre, különleges jogokra tart igényt. Az elitnevelés személyiségkárosító hatása csak növekszik azáltal, hogy a kiválasztott „tehetségek” között akadnak olyanok, akikről később kiderül közepszerűségük. A remények elhamvadása, a tehetségnek kikiáltott tanuló csalódottsága súlyos személyes konfliktusokkal, esetleg – volt már példa rá – végzetes következménnyel járhat.

17. Az „elitnevelés” – még ha a demokratikus jelzővel látjuk is el – végeredményben néhány szellemi tehetségfajtára korlátozódik csupán (pl. az ún. elitgimnáziumokból a bölcsészkarra felvett hallgatói körre, matematikai és művészi tehetségekre), és így – ki nem mondottan is – a tehetségeknek és a képességeknek régi, arisztokratikus hierarchizálásán alapszik.

18. Arra a következtetésre kell jutnunk, hogy a tehetségek kibontakozáshoz segítségének a demokratikus és valóban eredményes útja a tömeges, minden tanulóra kiterjedő képességfejlesztés és azoknak a személyiségtulajdonságoknak tömeges nevelése, amelyeket a tehetség sem nélkülözhet. A tehetségek a tömeges képességfejlesztés bázisán bontakoznak ki, virágzanak ki, és azután ösztöngzésünkkel, segítségünkkel önmagukat fejlesztik tovább. Minél szélesebb, tömegesebb az iskolai képességfejlesztés, annál több tanulónak van esélye a benne potenciálisan meglévő, átlagon felüli képességek kifejllesztésére, annál több tehetség megjelenése várható.

19. Az iskoláknak egyik legfőbb teendője – a tehetségek kibontakozása érdekében is – a sokoldalú személyiségfejlesztés folyamatában felismerni a tanulók egyéni képességeit és önismeretre nevelni őket, továbbá gondoskodni továbbfejlődésükről speciális foglalkozások, tevékenységek szervezésével a kötelező tantervi kereteken belül és azokon kívül (a kötelező tantervi anyagot kiegészítő, elmélyítő programok, feladatok, a kötelező tantervi anyagban nem szereplő feladatok, tevékenységek).

A speciális különfoglalkoztatás nem jelent a többiekől való elkülönítést, elitnevelést, mert egyrészt a mindenkire kötelező közös foglalkozásokon (órákon, gyakorlatokon), tehát az iskolai tevékenységek többségében együtt vannak a többiekkel, másrészt mert egy valóban demokratikus oktatásügyben a képességfejlesztésnek minden tanulóra ki kell terjednie, minden tanulóra vonatkozóan érvényes, hogy egyéni képességeinek megfelelő – elméleti vagy gyakorlati – speciális kiegészítő, elmélyítő foglalkoztatásban kell részesülnie. Ismételten aláhúzzuk: minél több tanulóra, minél több tevékenységi területre terjed ki a képességfejlesztés, minél tömegesebb a képességfejlesztés, annál több tehetség kibontakozása várható.

20. A jelenleg kiváló teljesítményeket nyújtó iskoláknak természetesen örülnünk kell, s még magasabb színvonalra emelkedésükhöz a feltételeket meg kell teremtenünk, de a legnagyobb közoktatáspolitikai és pedagógiai erőfeszítést a tömeges képességfejlesztés előmozdítására kell koncentrálni. Minden iskolának, minden pedagógusnak elsőrendű feladata növendékei képességeinek fejlesztése, legjobb egyéni képességei kibontakozásának, megerősítésének és továbbfejlesztésének segítése.

21. A tömeges képességfejlesztés korszerű oktatásszervezetének a fakultatív képzést tekintjük (a mindenkire kötelező tananyag kiegészítésére, elmélyítésére kötelezően és szabadon választható tantárgyak, gyakorlatok, foglalkozások rendszere), amely kb. 16 éves korig nagy segítséget nyújthat a tanulók egyéni képességeinek kialakulásában és megismerésében (és a tanulók számára az önmegismerésében), 16 éves kor után pedig az egyéni képességek megszilárdításában és fejlesztésében. Az egyéni képességek megismerésében, megszilárdításában és fejlesztésében természetesen nagy szerepet játszanak a tanórán kívüli (órarenden kívüli) iskolai foglalkozások, tevékenységek is, amelyek a tanulók olyan képességeinek a megismerését és fejlesztését is lehetővé teszik, amelyek gyakorlására a tanórákon folyó munka kevésnek bizonyul, vagy egyáltalán nem ad módot (egyes művészi, technikai jellegű tevékenységek, mozgalmi, kulturális szervezői tevékenység stb.).

A korán megnyilvánuló jó adottságok és képességek specális fejlesztése érdekében egyrészt a fakultatív képzés már 16 éves kor előtt is betöltheti a felismert kiváló egyéni képességek megszilárdításának és fejlesztésének funkcióját, másrészt tanórán kívüli iskolai foglalkozások és jelenleg is működő intézmények (zeneiskola, sportiskola) vállalhatják ezt a fontos feladatot.

Az így felfogott fakultatív képzés magában foglalja az orientáció elvét, a tanulóknak az iskolai tanulmányaik választására nyújtott folyamatos tanácsadást, amely az egyéni képességek megbízható ismeretében pályaválasztási tanácsadás is.

22. A tanulóknak az életpályájukat is meghatározó szakképzését teljes emberi fejlődésük sérelme nélkül akkor szabad megkezdeni, ha az őket sokoldalúan fejlesztő, fakultatív képzéssel is kiegészített általános képzésben egyéni képességeik megmutatkoztak, és megszilárdításuk, továbbfejlesztésük, esetleg kivirágzásuk tehetséggé a választott szakképzéstől remélhető. Ha gazdasági érdekek (a termelőerők színvonala) a szakképzés viszonylag korai megkezdését teszik még szükségessé, feltétlenül célszerű gondoskodni arról, hogy „korrekciós irányváltásra” később mód legyen. Egyes képességcsoportok intenzívebb fejlesztése érdekében vagy éppen a korrekciós irányváltás elősegítésére a szakképzésben is megvalósítható fakultatív képzés.

23. A fakultatív képzési rendszer, az iskolai orientáció, a jó képességű fakultatív csoportokkal való foglalkozás, a tehetséges tanulók feladatokkal való ellátása, a velük való segítő emberi kapcsolattartás sok tekintetben új pedagógiai és pszichológiai felkészültséget, új tanári képességeket, továbbá a mainál elmélyültebb szaktárgyi felkészültséget is feltételez. Minderre már a tanárképzésben tekintettel kell lenni.

24. A tehetségek kibontakozását a közoktatáspolitikai, a neveléstudomány és társtudományai főlképp azzal segíthetik, hogy a tömeges képességfejlesztés fenti kérdéseinek megoldására összpontosítsák a figyelmüket. Ösztönözni kell a tudományos kutatást, hogy a képzés minden fokozatára dolgozza ki a fakultatív képzés és a diffe-

renciált képzés más formáinak különböző funkcióit, ezek egymáshoz való viszonyát, ajánljon megfelelő szervezeti és módszertani eljárásokat. Kutatás tárgyává kell tenni az egységesség és differenciálás viszonyának, helyes arányának kérdését a képzés különböző fokozatain. Ki kell dolgozni azt az eszközrendszert is, amellyel a pedagógusok a lehető legkevesebb adminisztratív terheléssel meg tudják oldani az egyéni képességek megismerésének, az iskolai orientációnak a feladatait. Meg kell határozni és tudatosítani szükséges azokat az új pedagógiai-pszichológiai ismereteket, pedagógusi képességeket, attitűdöket, amelyeket a tanulói képességek fejlesztésének és megismerésének a feladata, a kiscsoportokkal való intenzív foglalkozás nélkülözhetetlenné tesz. E kérdések tudományos megoldásában és megvalósításában minden kis lépés is többet jelent a tehetségek gondozása terén, mint a néhány intézményre korlátozott elitnevelés ajánlása, még ha eléje is tesszük a demokratikus jelzőt.

25. Befejezésül arra hívjuk fel a figyelmet, hogy az iskolai képességfejlesztés és tehetséggondozás mindenkori helyzete nem választható el a jó képességű, a tehetséges emberek társadalmi „felhasználásától”. Az iskolai képességfejlesztés és tehetséggondozás a legfőbb ösztönző erőt attól kapja, hogy a társadalom igényli minden társadalmi tevékenységben a kompetenciát, tehát foglalkoztatja és érvényesülni engedi (anyagi vonatkozásban is) a jó képességű, a tehetséges, az átlagon felüli teljesítményekre képes alkotó embereket. Amennyiben viszont csak jelszó a „tehetségnevelés”, de a tehetségek alkotásaira (a szó tág értelmében – gondolataikra, szellemi és tárgyi alkotásaikra) nincs valódi igény, vagy ha létfenntartási gondok miatt nem alkotó tevékenységben kell elfelcsérelniük idejüket (ami szintén azt jelzi, hogy alkotó munkájukra nincs igény), a tehetségnevelés pedagógiai problémái is nehezen oldhatók meg.

FELJEGYZÉS AZ ISKOLAI NEVELÉS KRITIKUS PONTJAIRÓL

I.

A legfontosabb elméleti feladat az iskola mai és távlati funkciójának a tisztázása. Véleményem szerint „a szocialista nevelőiskola” eszményének mai hírdetői sok zavart okoznak. Ezek a zavarok a következők:

1. Tárgyukat történelmietlenül kezelik. Úgy tüntetik fel, mintha az iskola mind eddig csak oktató volt (oktatáscentrizmus, oktató iskola pejoratív értelemben). *Egyrészt* az az iskola is nevel, amely fő funkciójának az oktatást tartja. Nagyon hatékonyan nevelt a maga céljainak megfelelően pl. a Horthy-korszak iskolája. Az oktatás mind tartalmával, mind megszervezésével, mind módszereivel rendkívül hatékony és sokoldalú nevelési eszköz lehet.

Másrészt egyszerűen eltekintenek azoktól a nevelési szempontból nem jelentéktelen tanórán kívüli tevékenységektől, amelyek a felszabadulás után az iskolákban kialakultak, és napjainkra – több ok következtében – tönkrementek. A szocialista nevelőiskola eszményét vadonatúj eszményként találják, amelyet a múlttal és a jellel való radikális szakítás útján kell és lehet megvalósítani.

Nem arról van szó, hogy a „szocialista nevelőiskola” mai szószólói tagadnák az oktatás (tanítás és tanulás) fontosságát, de mégis az iskolák állandó ostromozása az oktatáscentrizmus vádjával, továbbá az iskolai nevelőtevékenység múltjának és hagyományainak a teljes tagadása zavart okoz a pedagógusok fejében és gyakorlati munkájában.

2. A „szocialista nevelőiskola” teoretikusainak alaptétele, hogy az iskolai nevelésnek „az osztálytársadalmi praxis pedagógiai reprodukciójának” kell lennie, tehát, hogy az iskolának kell minden társadalmilag lényeges tevékenységbe bevonnia tanulóit (termelés-gazdálkodás, közéleti tevékenység, szabadidő tevékenységek, stb.), és hogy ennek érdekében az oktatásra fordított időt kell jelentékenyen csökkentenie.

A fenti elméletnek az a kardinális fogyatéksége, hogy az iskolai nevelést abszolutizálja, a nevelést azonosítja az iskolai neveléssel, minden nevelési feladatot az iskolára hárít. Elfogadható, hogy a nevelés a lényeges társadalmi tevékenységek pedagógiai reprodukciója, de ebből egyáltalán nem következik, hogy az iskolának kell minden nevelési feladatot magára vállalnia. A nevelés osztálytársadalmi feladat, amelyben kiemelkedő szerepe van a családi nevelésnek, de pedagógiai tudatossággal részt kell venniük benne a környezet politikával, termeléssel, közművelődéssel, tudomány, sporttal foglalkozó intézményeinek is. Az iskola ebben a *nevelő környezetben* csak az egyik tényező, amely a többi tényezővel munkamegosztásban ténykedik. *A nevelő környezet tényezői együttesen képviselhetik „az osztálytársadalmi praxis”*, az iskola önmagában nem; ha ezt kívánják tőle, beleroppan. Más kérdés, hogy az iskolának, amelyben a nevelés „szakértői” dolgoznak, szerepet kell vállalnia a nevelő környezet

A Magyar Tudományos Akadémia Elnökségi Köznevelési Bizottságának felkérésére 1985-ben készült tanulmány.

megszervezésében, pedagógiai tudatossági foka emelésében, a különböző tényezők nevelőhatásának koordinálásában.

Ha azt kérdezzük, hogy a nevelési munkamegosztásban mi az, amit csak az iskola tud csinálni, arra az eredményre kell juthunk, hogy az emberiség műveltségi javainak (tudományos ismeretek, etikai normák, művészi értékek, a testkultúra értékei, a világról alkotott tudományos világkép-világnézet) rendszerbe foglalt, didaktikai és fejlődéslélektani megalapozottsággal történő közvetítését, tehát az oktatást egyetlen más intézmény sem képes vállalni, míg a többi társadalmi tevékenységek pedagógiai célú szervezésére más, ezekkel a tevékenységekkel hivatásszerűen foglalkozó intézmények és főképp a családok is képesek, illetve képessé tehetők. Az iskola a neveléshez, a személyiség kibontakoztatásához *elsősorban* (természetesen nem kizárólag) a tartalmilag kifogástalan, jól szervezett, korszerű szervezeti formákban és módszerekkel megvalósított oktatással tud hozzájárulni.

3. A tanulók személyiségfejlődését is nagyon kedvezőtlenül befolyásolná, ha az iskola monopolizálni kívánná a nevelést. Már jóval korábban, a szovjet egésznapos iskola általánossá tételének tervekor és az első tömeges tapasztalatok nyomán nyilvánvalóvá vált, hogy a fiatalok szocializációja torzulásoknak és elszegényedésnek van kitéve, ha egyetlen intézmény sajátítja ki szinte az egész nevelést: a gyermekek és ifjak élete agyonszervezetté válik, kapcsolatrendszerük megszűkül, találkozásaik a való élettel, az élet konfliktusaival mesterkéltté válnak. Hiába tűzi ki az ilyen intézmény célul „a társadalmi összpraxisra” való felkészítést, ezt nagyon korlátozottan éri el, vagy éppen az ellenkezőjét produkálja: nehezíti a fiatalok társadalmi beilleszkedését. A „szocialista nevelőiskola” mai magyar teoretikusai, de „kísérleti” megvalósítói is (Szentlőrinc) az iskolát olyan zárt nevelőintézménynak tekintik, amely saját falain belül, önmaga szervezi a nevelőtevékenységek minden fajtáját: az oktatást, a termelést, a szabadidő-tevékenységeket, csak az iskolai életben kívánja reprodukálni a „közéletet”. Milyen messze van ez az iskolaeszmény a lenini eszménytől: „Mi nem bízunk a tanításban, nevelésben és képzésben, ha csak az iskolára szorítkozna, és el volna szorítva a viharzó élettől” (Lenin: Az ifjúsági szövetségek feladatai).

4. A szocialista nevelőiskola mai teoretikusainak ezredfordulós és ezredfordulón túli illúziói egyre távolabb kerülnek az iskola mai problémáitól, és egyre jobban dezorientálják az iskolák munkáját.

Egyik oldalon egy valóságtól elrugaszkodó iskolaeszmény (iskolaelmélet) eluralkodása, a másik oldalon a valóságos iskola, amelyben a nevelés egyre kevésbé hatékony, amelyben az a tevékenység is, amelyre az iskola elsősorban hivatott: az oktatás is szétzilálódott, kaotikus állapotba került. Nem is beszélve a régebben a tanulók jelentékeny része számára életteljes, személyiségformáló nevelési terepekről. Ezek úgyszólván eltűntek az iskolából. Egyesek szívesen mondják, hogy azért tűntek el, bomlottak fel, zilálódtak szét, mert sohasem voltak igazán jelentősek, vonzóak, mindig is mesterségesen fenntartott, erőltetett, formális részei voltak az iskolai életnek; az történt tehát velük, aminek történnie kellett. Ez teljesen egyoldalú, a tényeknek meg nem felelő, a korábbi évtizedeket (a korábbi évtizedek pedagógiáját is) mindenestül elutasító ítélet. Az 1972-es párhatározat szellemével ellentétben az iskolai tantervek, de főképp a tankönyvek maximalizmusa csúcspontot ért el, és ezt a heti 6 napos tanf-

tási rendszerben is megemészthetetlen tananyagot belezsúfolták a heti 5 napos tanítási rendszerbe. Ez példátlan helyzetet teremtett a magyar közoktatásban, lerontotta az oktatás színvonalát, és lehetetlenné tette, hogy az iskola az oktatás mellett más nevelési tevékenységek szervezésében iskolán belül és iskolán kívül szerepet vállaljon. Ismeretes, hogy a tanulók átlagosan napi hat egymást követő tanítási órát kénytelenek végigülni, de nem ritka a 7–8 óra sem. A tanárok napi óraszámuk gyakran meghaladja az 5-öt is, ami azt jelenti, hogy nem tudnak óráikra felkészülni, oktatási tevékenységüket egyre kevésbé tervezik, egyre több olyan pedagógus akad, akinek következtelen, rögtönzött oktatási tevékenysége eredménytelen, sőt züllesztően hat. A tanulók számára is elviselhetetlen a napi óraterhelés és a felkészülés a következő nap 6–7 órájára. Most valóban létrejött az iskolákban az oktatás minden egyéb nevelési lehetőséget kiszorító hipertrófiája úgy, hogy magának az oktatásnak a nevelőhatása is a minimálisra csökkent.

Ma tehát az lenne az elsőrendű feladat, hogy kidolgozzunk egy reális iskolaeszményt (iskolaelméletet), amely meghatározza az iskola mai és távlati tényleges funkcióját. Ehhez el kell ismerni, hogy az iskola fő funkciója a nevelési tényezők munkamegosztásában jelenleg is és távlatilag is az oktatással történő nevelés. Az iskola nevelőhatásának növelése szempontjából jelenleg az oktatás optimális feltételeinek a megteremtése a legsürgősebb. Ehhez az szükséges, hogy a nemzetközi tapasztalatokat is figyelembe véve létrejöjjön a heti 5 napos tanítási hét mentálhigiéniai szempontból is elfogadható, ésszerű rendszere, számolva azzal, hogy az általános iskola felső tagozatában és a középiskolában a tanításra fordított heti óraszám átlagosan 28–30-nál nem lesz kevesebb. Meghatározva az évi kötelező tanítási kereteket, az iskolákra kell bízni a számukra legmegfelelőbb szervezet kialakítását: pl. ahol nincsenek bejáró tanulók, bizonyos órákat délután is lehet tartani, a téli hónapokban néhány szombat délelőttöt is tanításra lehet felhasználni, stb. Nem lenne szabad megengedni, hogy egy tanárnak napi 4 tanítási óránál többje legyen (ez is sok).

Habozás nélkül kellene hozzálátni a tantervi korrekcióhoz, a didaktikailag és fejlődéslélektanilag is megfelelő új tantervek és tankönyvek elkészíttetéséhez. Egyszerűen rendbe kellene hozni az iskolai oktatást, hogy kibontakozhassék sokoldalú nevelőhatása. Itt természetesen nem lehet részletezni, milyennek kell lennie a sokoldalú nevelőhatású, a képességeket, a pozitív tulajdonságokat, az igényességet, a munkakultúrát fejlesztő oktatásnak.

Csak az oktatás problémáinak megoldásával szoros összefüggésben lehet újból végiggondolni, milyen mértékben lehet terepe az iskola más nevelő tevékenységeknek, és mit tud tenni a környezet (család, intézmények) nevelőtevékenységeinek szervezése és koordinálása érdekében.

Érvényesnek tartva az oktatás és a termelőmunka összekapcsolásának kardinális jelentőségét a szocialista nevelésben, elméletileg tisztázásra vár, mit kell ma tartalmilag értenünk az oktatás és a termelőmunka összekapcsolásán. Másfél évszázad telt el azóta, amióta Marx – nagyon konkrét helyzetből kiindulva – ezt az elvet a kommunista nevelés egyetemes elvének deklarálta. De vajon ma is azt kell ezen érteni, hogy a tanulók napi vagy heti meghatározott időben tényleges termelőmunkát végezzenek:

ha másra nincs mód, akkor egyszerű, minden intellektuális tartalmat nélkülöző manuális tevékenységet? Vagy pedig jobb, ha ezt az időt a modern termelés tudományos alapjainak minél jobb elsajátítására, többek között számítástechnikára fordítják, és a tevékenységben alakítanak ki bennük munkaszeretetet, munkakultúrát.

Az iskolában élettelses önkormányzatnak kell működnie. Ennek azonban azokhoz a tényleges tevékenységekhez kell kapcsolódnia, amelyek az iskolában illetve az iskola hatáskörében ténylegesen végezhetők. Az iskolán kívüli tevékenységek vonzatában is létrejöhetnek önkormányzatok. Az önkormányzatok így kialakuló rendszerében az egyes önkormányzatok viszonyának rendezettnek kell lennie vagyis valóban rendszert kell alkotnunk.

II.

Az iskola élete, de a nevelés egész folyamata szempontjából alapvető kérdés a nevelők (a szó széles értelmében) és a neveltek kívánatos viszonyának tisztázása.

Ma az elméletben és a pedagógiai publicisztikában (sajtó, rádió, televízió) eluralkodott az a nézet, hogy nevelésünkben egyetlen probléma, veszély van: az autokratizmus, a fiatalok „önmegvalósulásának” elnyomása. Minden konfliktus, amelyet az ifjúság átél, abból származik, hogy autokraták a szülei, pedagógusai, az egész felnőtt társadalom. Nem csoda tehát, hogy a fiatalok „láznak”, szembefordulnak iskolával, szüleikkel: „elnyomóikkal”.

Bár alaposabb vizsgálatot igényelne, milyen is ténylegesen a fiatalok viszonya pedagógusaikhoz, szüleikhez, az kétségtelen, hogy negatív tendenciák erősödnek közöttük: az iskolákban egyre nagyobb gondot okoz a munkát zavaró fegyelem hiánya, szaporodnak a pedagógusokat inzultáló türehtetlen esetek, a gátlástalanság, az agresszivitás, a céltalan rombolás iskolán belüli és iskolán kívüli esetei. Növekszik a fiatalkori alkoholizmus, dohányzás, megjelent és terjed a kábítószerhasználás; ugyancsak növekszik a gyermekkori és ifjúkori bűnt elkövetők száma.

A fent említett elmélkedők, publicisták, riporterek mindezekért az autokratizmust teszik felelőssé, az említett negatív, aszociális, antiszociális jelenségeket az autokratizmus kiváltotta reakciónak minősítik.

Fontos lenne tisztázni, ki mit ért autokratizmuson, autokrata vezetési stíluson, mit kell érteni „önmegvalósuláson”, stb. Alapos vizsgálat tárgyává kellene tenni, vajon valóban egy régi, gyermek- és ifjúságellenes, elnyomó pedagógiai gyakorlat él-e tovább, és okozza az említett jelenségeket. Vagy pedig – nem tagadva az autokratizmus lehetséges egyes eseteit – másról van szó.

Az általános társadalmi fegyelmezetlenség, rendetlenség természetesen a nevelésben is jelentkezik. Mégsem lehet a nevelést egyszerűen a társadalmi állapotok mechanikus függvényének tekinteni. Megalapozottan hiszünk abban, hogy a nevelésnek van bizonyos autonómiája, képviselhet és megvalósíthat olyan értékeket, amelyekkel segítheti a pozitív társadalmi változásokat.

Az autokratizmust egyedüli veszélynek kikiáltó pedagógia azonban egyik komoly akadálya az ifjúság egészséges nevelésének, a követelésekben kifejeződő személyiség-

tisztelet (Makarenko) érvényesülésének. Sajnos sok fiatal szülő tudatába már belepréselődött ez – a szó rossz értelmében vett – liberális pedagógiai felfogás: gátlástalanná, féket nem ismerővé nevelik gyermekeiket a társadalom kárára és a maguk boldogtalanságára. Az iskola pedig, amelyet állandóan az autokratizmus vádjával illetnek, olyan helyzetbe jutott, hogy elemi magatartásbeli normák megkövetelésére is erőtlenné vált.

Az autokratizmust ostromozó, liberális pedagógiai állásponton lévők gyakran hivatkoznak ugyan Makarenkóra, de ez visszaélés Makarenkóval. Makarenko a következőt vallotta: „Az én alapelvem... mindig ez volt: minél nagyobb követelésekkel fellépni az emberrel szemben, de egyben a lehető legnagyobb tiszteletet mutatni iránta. A mi dialektikánkban ez egy és ugyanaz: nem követelhetünk nagy dolgot attól, akit nem tisztelünk. Ha valakitől sokat követelünk, ebben már benne van tiszteletünk is iránta...” (Művei, V. kötet 212. oldal). És végül még egy másik makarenkói alapelv: „A legfőbb elv, amihez ragaszkodom: megtalálni a középutat vagyis az aktivitásra és a fékezésre irányuló nevelés helyes arányát. Ha jól elsajátítják ezt a technikát, akkor mindig jól nevelik gyermeküket. Az első életévtől kezdve úgy kell nevelni a gyermeket, hogy aktív lehessen, törekedhessen valamire, követelhessen, el is érjen valamit, és ugyanakkor úgy kell nevelni, hogy fokozatosan kialakuljon benne a fékezés is az olyan kívánságokkal kapcsolatban, amelyek már károsak, vagy nem az ő korához illenek. Az aktivitás és a fékezés közötti mértéktartás mértéke dönti el a nevelés kérdését” (Művei, IV. kötet 413. oldal).

* * *

KÍSÉRLETI TERV A GIMNÁZIUMI KÉPZÉS SZERKEZETÉNEK ÁTALAKÍTÁSÁRA (1973)

I.

(A kísérleti modell kidolgozásában elsősorban az MSZMP KB 1972. június 15-i határozatának a gimnáziumra vonatkozó megállapításait és a fejlesztésre vonatkozó irányelveit vettük figyelembe. Tanulmányoztuk továbbá a korábbi magyar kezdeményezéseket és a középiskolai képzés átalakításának nemzetközi tapasztalatait.)

A gimnáziumnak ma és valószínűleg még sokáig kettős feladata van: 1. kiválasztani és felkészíteni azokat a tanulókat, akiket érdeklődésük, szellemi képességeik egyetemi vagy főiskolai tanulmányokra tesznek alkalmassá; 2. a gyakorlatiasabb tevékenységek iránt jobban érdeklődő és ezekben jobb képességeket felmutató tanulókat felkészíteni olyan gyakorlati életpályákra, amelyek gimnáziumi általános műveltséget kívánnak.

Jelenleg a gimnázium e feladatait nem tudja maradéktalanul teljesíteni. Ennek okai a következők:

1. A szakosított tantervű gimnáziumi osztályok gyors elterjedésük, népszerűségük és kétségtelen eredményeik ellenére sem tudták és tudják kielégítően szolgálni a gimnázium egyetemre, főiskolára kiválasztó-felkészítő funkcióját, mivel:

- a) A tanulók az általános iskola elvégzése után közvetlenül iratkoznak be szakosított tantervű osztályokba, tehát olyan életkorban, amikor egyéni képességeik még nem alakultak ki, érdeklődési körük nem szilárdult meg, és olyan általános iskolai képzés után, amely az egyéni képességek felderítésére és a tanulók továbbtanulási irányának megfelelő orientálására képzési struktúrájánál fogva kevés lehetőséget is ad. Ennek következtében a tanulók többsége a szakosított tantervű osztályokba nem képességei, hanem a szülők ambíciói, kívánságai alapján kerül. A szakosított tantervű osztályok – a statisztikai adatok ezt bizonyítják – inkább a társadalmi szelekció, mint a középiskolai tanulmányok képességek szerinti irányításának az eszközei.
- b) A gimnáziumi osztályok jelenlegi szakosítása nincs tekintettel az egyetemi-főiskolai továbbtanulási irányokra, lehetőségekre, a felvételi vizsgák követelményeire; a gimnáziumi szakosítás és a felsőfokú tanulmányi irányok, ágak között nincs összhang. Idegen nyelvi osztályokba pl. túlnyomó többségükben nem azért iratkoznak be a tanulók, mert felsőfokú nyelvi, irodalmi tanulmányokat kívánnak folytatni, hanem azért, hogy egy idegen nyelven megtanuljanak valamennyire beszélni. Ez kétségtelenül önmagában is és bármely felsőfokú tanulmány szempontjából is hasznos dolog, de nem jelent egyetemre-főiskolára való felkészítést. Még azok számára

sem, akik idegen nyelvi szakra kérik felvételüket, mert a középiskolai nyelvoktatás céljai és az egyetemi követelmények között talán éppen az idegen nyelvi képzés területén van jelenleg a legnagyobb diszharmonia. De a természettudományi szakosított osztályokban tanulók sem kapnak minden területen és nem minden esetben a jövőre felsőfokú tanulmányaikra és a felvételi vizsgákra ténylegesen, célszerűen felkészítő képzést. A gimnáziumi szakosítás – egyébként érthetetlen módon – nem terjed ki olyan fontos társadalomtudományi tárgyra, mint a magyar nyelv és irodalom vagy a történelem. Azoknak, akik ezek iránt a tárgyak iránt mutatnak érdeklődést, és ilyen irányú felsőfokú tanulmányokat kívánnak folytatni, nincs lehetőségük arra, hogy elmélyültebb gimnáziumi képzésben részesüljenek.

2. A nem szakosított tantervű osztályokba került, felsőfokú tanulmányokra alkalmas tanulók még azoktól az előnyöktől is elesnek, amelyeket a szakosított tantervű osztályok a fenti hiányosságok ellenére is nyújtanak a továbbtanulni szándékozók számára. A nem szakosított tantervű osztályok eleve hátrányt jelentenek azoknak a tanulóknak, akikben megfelelő pedagógiai körülmények között jó szellemi képességek fejlődnek ki.

3. Az elmúlt évek statisztikai adatai szerint éves átlagban az érettségit tett gimnáziumi tanulók 65–70%-a nem nyert felvételt felsőfokú intézménybe. Ez az arány a következő években sem fog lényegesen változni. Nem lehet célunk a középiskolai tanulás lehetőségeinek csökkentése, a szakközépiskolai és gimnáziumi tanulók arányának jelentősebb megváltoztatása pedig anyagi nehézségekbe ütközik. A következő években a szakközépiskolák minőségi és kevésbé mennyiségi fejlesztésére lehet csak törekedni; a gimnáziumokból alakult szakközépiskolák színvonala ugyanis lényegesen elmarad azokétól, amelyek eredetileg is szakképző intézmények voltak. A gimnázium minden eddigi kísérlete arra, hogy felsőfokú tanulmányokra megfelelő képességekkel nem rendelkező, de gyakorlatiasabb tevékenységben jól boldoguló tanítványainak a gimnáziumi általános képzés színvonalának megfelelő, a társadalom számára is szükséges életpályákra gyakorlati felkészítést adjon, kudarcot vallott. Ezt a nehéz problémát különféle okok miatt nem tudta megoldani az 5+1-es rendszerű gimnáziumi képzés, és még kevésbé a heti két órás gyakorlati foglalkozás.

Az egyetemi-főiskolai felvételt nem nyert gimnáziumi tanulók egy kisebb hányadának a végzést követő években mégiscsak sikerült valamelyik felsőoktatási intézménybe bejutnia, a legtöbben azonban tört reményekkel, csalódottan helyezkedtek, a legnagyobb számban adminisztratív, hivatali munkakörökben, tudományos segédmunkaerőként, laboránsként, a szolgáltatás valamelyik ágában, ahol általános műveltségüket, esetleg idegen nyelvi ismereteiket is hasznosítani tudták. Viszonylag kis százalékuk helyezkedett el fizikai munkakörben.

A gimnáziumot végzett tanulók elhelyezkedési adatainak vizsgálata tehát azt mutatja, hogy a népgazdaságban vannak olyan munkakörök, amelyeket szívesen töltenek be gimnáziumi általános műveltséggel rendelkező fiatalokkal, és amelyek nem igé-

nyelnek olyan fokú specializálást, mint amilyent a szakközépiskola ad. A foglalkozási struktúra általános fejlődési tendenciája szerint az ilyen munkakörök száma a jövőben sem csökken, a hivatalok, vállalatok, termelő üzemek, tudományos és egészségügyi intézmények, a szolgáltatás különböző ágai (vendéglátás, szállodaipar, turizmus) igénylik az intelligens, művelt, nem túlspecializált szellemi munkát végző középiskolákat. A gimnáziumi képzés mindaddig nem vett tudomást tovább nem tanuló növendékeinek eme reális elhelyezkedési lehetőségeiről, és ennek következtében nem is tudja elősegíteni zavartalan beilleszkedésüket az életbe, sőt sokszor irreális perspektívák táplálásával, az önismeretre nevelés, a gyakorlati életre való megfelelő felkészítés elhanyagolásával súlyos konfliktusokat okozott nekik és szüleiknek.

Olyan gimnáziumi képzési struktúrára van tehát szükség, amely megoldást talál a fenti problémákra, elősegíti, hogy a gimnáziumi képzés az eddiginél sokkal jobban megfeleljen annak a kettős feladatnak, amely hazánkban történetileg kialakult, és amely perspektívkusan is érvényes.

II.

Véleményünk szerint az új gimnáziumi struktúrát a következő szempontok szerint lehet megalkotni:

1. A gimnáziumi képzésben továbbra is elsődleges a magas színvonalú általános képzés; a gimnázium nem válhat szakiskolává. Ugyanakkor szakítania kell az általános képzésnek mindenre nézve uniformizált koncepciójával, amely szerint mindenkinek mindent ugyanolyan mértékben kell elsajátítania. Az új gimnáziumi képzés nagymértékben tekintettel van a tanulók egyéni érdeklődésére, egyéni képességeire, igyekszik ezeket felderíteni, és a tanulóknak lehetőséget nyújt arra, hogy képességeiknek, érdeklődésüknek megfelelő irányban a jelenlegi átlagos gimnáziumi színvonalnál sokkal elmélyültebb tanulmányokat folytathassanak. Ezáltal a tanulók egy részét célszerűen előkészíti a magasabb fokú szakmai képzésre: az egyetemi-főiskolai tanulmányokra. Az így előkészített tanulókkal a felsőfokú intézmény is magasabb színvonalon kezdheti meg a munkát, és végül jobban képzett szakembereket bocsáthat ki. A tanulók másik részének pedig olyan speciális képzést ad, amely a magas színvonalú gimnáziumi általános képzettséggel párosulva lehetővé teszi, hogy ügyintézői, tudományos segédmunkaerői és egyéb említett állásokat töltsenek be.

2. A tanulókat nem szabad gimnáziumi tanulmányaik elején szakosítani. 14 éves korban még nem állapíthatók meg kellő biztonsággal a tanulók egyéni képességei, és még nem alakult ki, nem szilárdult meg érdeklődési körük. A gimnáziumba lépéskor még az sem dönthető el, hogy bizonyos tárgyak esetében nem kielégítő tudásuk és gyenge érdeklődésük egyéni adottságaik vagy nem megfelelő színvonalú általános iskolai képzésük függvénye-e.

A gimnázium I. és II. osztályát megfigyelési és irányítási (orientációs) szakasznak kell tekinteni. Ennek fő feladata az általános képzés – amelyben a tanulók teljesítményeit rendszeresen méri, egyéni képességeik kibontakozását céltudatosan figyelik –, további olyan tevékenységek szervezése, amelyekben a tanulók egyrészt ki-

próbálhatják magukat, önismeretre tehetnek szert, másrészt fejleszthetik és elmélyíthetik egyéni képességeiket. Az e tevékenységekben való részvétel természetesen az iskola számára is fontos forrása a tanulók megismerésének.

3. A képességeket kipróbáló, feltáró és megerősítő tevékenységek, amelyek heti 2 órában az első év második félévében lények be a tantervbe, a szó szoros értelmében tevékenységek, amelyek nem a tanulók ismeretének bővítését, hanem meglévő ismereteik alkotó alkalmazását kívánják meg tőlük: olyan teljesítményeket, amelyek színvonala alapján valóban minősíteni lehet a képességek szintjét és az érdeklődés fejlődését. E tevékenységeket a tanulók nem teljesen szabadon, hanem irányítással, az osztályban tanító pedagóguskollektíva tanácsa alapján választják.

Az irányítás két szakaszban történik: az első év első félévének és második félévének végén. Az iskola lehetőségeit figyelembe véve szervezni szükséges: 1. társadalomtudományi-nyelvi és 2. matematikai-természettudományi programokat. Az első év második félévében a tanulók az irányításnak megfelelően vagy egy féléves társadalomtudományi-nyelvi programot vagy matematikai-természettudományi programot választanak. Az első év második félévének végén az e tevékenységekben nyújtott teljesítmények gondos mérlegelése és természetesen az általános képzés során megfigyelték alapján is a tanulót tanárai vagy megerősítik választási irányának helyességében, vagy a másik irány kipróbálását javasolják számára (a társadalomtudományi programból átirányítás természettudományi programba, illetve fordítva).

Mindkét említett irányban több program kipróbálására van szükség, hogy a harmadik osztályban kezdődő szakosítás minél megalapozottabban történhessék.

4. A tanulók egyéni képességei kipróbálásának, feltárásának és megerősítésének fontos színhelyei a gyakorlati tevékenységek is, amelyekből az első évben is, a második évben is minden tanulónak kötelezően választania kell egy-egy programot. E gyakorlati tevékenységek egyrészt hasznos gyakorlati ismeretekkel és készségekkel egészítik ki, teszik teljessé, sokoldalúbbá a tanulók általános műveltségét, másrészt segítik kiválasztani azokat a tanulókat, akiknek gyakorlati életpályán potenciálisan jobb az érvényesülési lehetőségük, mint elméleti életpályán. E kiválasztásnak természetesen a tanulók önismeretének fejlesztésén kell alapulnia.

5. Az első osztály első félévében korrekciós, felzárkózási lehetőséget kell biztosítani azoknak a tanulóknak, akik bármely tárgyból a tanév eleji tudásszintmérés alapján gyengéknek bizonyulnak. Ez kis csoportokban történő intenzív foglalkozást jelent, amelynek célja az általános iskolai hiányok pótlása, biztosabb alap teremtmése a gimnáziumi tanulmányok sikeres végzéséhez. Ebben a korrekciós foglalkoztatásban kell kiderülnie, hogy a tanuló egy-egy területen mutatkozó gyengeségei a nem megfelelő általános iskolai képzésből adódnak-e vagy inkább képességei alacsony fejlettségi színvonalából. E korrekciós szakaszt az első félév végén esedékes irányítás nélkülözhetetlen feltételének tartjuk. Tekintettel arra, hogy bizonyos elmaradások újratemlíthetnek, ezért az I. félévihez hasonló felzárkóztató, kompenzáló foglalkozásokat az egész képzés szerves részének tekintjük, így szükség szerint a tanulmányok későbbi szakaszában is funkcionáltatni kívánjuk.

bízhatóan összegyűjtött tények alapján kell azután az iskolának növendékei számára szakosodási irányt javasolnia a második osztály befejeztekor.

Remélhető, hogy a kétéves megfigyelési és irányítási szakasz nemcsak a tanulók önismeretét fejleszti, hanem a szülők számára is meggyőző tényeket szolgáltat majd gyermekeik tényleges képességeiről, s így világosabb kép alakul ki bennük is arról a további tanulmányi irányról, életpályáról, amelyen gyermekeik a legjobban tudják megvalósítani önmagukat, viszonylag a legmagasabb teljesítményekre képesek, sikereket érhetnek el, tehát – talán nem túlzás a szó – boldogok lehetnek. Reméljük, sikerül elérni, hogy a gyermekek továbbtanulását és pályaválasztását az eddiginél nagyobb mértékben képességeik és kisebb mértékben szüleik ambíciója, elképzelései, kényszere határozzák meg. Ily módon talán a gimnázium jobban szolgálhatja az egészséges és szükséges társadalmi mobilitás ügyét is, mint eddig.

Senki sem képzeli természetesen, hogy az iskola tanácsa a harmadik osztályban kezdődő szakosodás megválasztására kötelező, kényszerítő erejű lehet. Ez valóban csak jól megalapozott tanács a gyermek boldogulása érdekében, de a választás a gyermek és a szülő joga marad.

7. A gimnázium III. és IV. osztályában az általános képzés volumene erőteljesebben csökken, bár megőrzi primátusát: körülbelül a képzés heti időkeretének kétharmad részét tölti ki. Egyharmad részben szakosított képzés folyik, amely – mint már az előbbiekben is vázoltuk – két fő ágra oszlik: 1. egyetemi-főiskolai tanulmányokra való felkészítésre és 2. – részben vagy egészen – bizonyos életpályákra való felkészítésre.

Az egyetemi és főiskolai tanulmányokra való felkészítés szakosodási lehetőségei a tényleges egyetemi és főiskolai tanulmányi területeket, felvételi vizsgakövetelményeket, a tanulmányok alaptárgyait veszik tekintetbe. Éppen ezért a szakosodás mindig egy tantárgyblokk (két vagy három tárgy) intenzívebb tanulmányozását jelenti. Ezek társadalomtudományi, idegen nyelvi és természettudományi blokkok.

Semmiképpen sem lenne indokolt valamilyen szűk szakosítás, éppen ezért a szakosító tantárgyblokkokat úgy kell kialakítani, hogy több (3–4) egyetemi karon, szakon, illetve főiskolán nyújtsanak továbbtanulási lehetőséget.

Az életpályákra felkészítő szakosítás nem jelenthet „alacsonyabb rendű”, degradáló, kisebbségi érzést kiváltó szakosítást, hanem magas színvonalú elméleti ismereteket is nyújtó gyakorlati képzést; olyan képzést, amely nem alacsonyabb színvonalú, mint az egyetemi-főiskolai tanulmányokra felkészítő tantárgyblokkos képzés, hanem más képességeket igényel. A gyakorlati képzésben megnyilvánuló tehetség éppoly értékes, mint az elméleti képzésben megnyilvánuló. Az ügyintézésre felkészítő szakosítás pl. megerősített anyanyelvi tanulmányokat, egy idegen nyelv alapos tanulását is tartalmazza. A laboráns, a tudományos segédmunkaerői képzés a megfelelő tudományos ismereteket is elmélyíti, és a műszaki rajzoláshoz szükséges elméleti műszaki ismereteket is nyújtja.

8. Az új gimnáziumi képzési struktúra szükségképpen magával hozza a tantervi anyag átalakítását, korszerűsítését. Minthogy a jelenlegi óraszámok emelése nem lenne célszerű, nyilvánvaló, hogy az általános művelés mindenkire kötelező törzsanyagát

erőteljesen csökkenteni kell, pontosabban: új módon kell strukturálni, hogy az valóban csak a tudományos világnézet és a tudományos gondolkodás, az interdiszciplináris szemléletmód kialakításához, a további önművelődéshez szükséges alapvető tényeket és összefüggéseket tartalmazza. Nem könnyű munka ezt a mindenkire nézve kötelező törzsműveltségi anyagot kiválasztani, megállapítani, megfelelő logikai szerkezetben prezentálni. Bizonyára sor kerül – ha fokozatosan is – bizonyos eddig külön-külön tantárgyakban tárgyalt ismeretrendszerek integrálására.

Ugyancsak nagy munkát jelent a szakosító tantárgyblokkok tantervi anyagának összeállítása és korszerű szerkezetben való tárgyalása.

9. Az új gimnáziumi oktatási struktúra mind az általános képzés, mind a szakosított képzés keretében súlyt helyez az idegen nyelvek tanulására. Aligha kell bizonyítanunk, hogy egy kis nemzet fejlődésének egyre inkább fontos feltétele értelmiségi dolgozóinak minél gazdagabb idegen nyelvi ismerete. A gimnáziumi tanulóknak meg kell adni a szilárd nyelvi alapokat (meghatározott mennyiségű szókincs aktív használata, alapos nyelvtani tudás, egyszerű szövegek pontos fordítási képessége idegen nyelvről magyarra és magyarról idegenre) két idegen nyelvben, hogy ezeket életpályájukon szóban és írásban jól tudják majd használni. Éppen ezért az általános képzésben is kielégítő óraszám jut az orosz nyelv és egy nyugati idegen nyelv tanulására. A felsőfokú tanulmányokra felkészítő szakosítások mindegyikében pedig közülük az egyik – szabad választás alapján – megerősítve szerepel.

A közvetlen életpályákra felkészítő szakosításban lehetségesnek tartjuk, hogy az egyik idegen nyelv tanulását a tanuló abbahagyja, és a másikat magas óraszámban tanulja.

A társadalomtudományi-nyelvi szakosításokban ajánljuk a latin nyelv és irodalom tanulását, egyrészt mert minden felsőfokú filológiai tanulmányt elmélyültebbé tesz, másrészt mert a mi sajátos hagyományainkat figyelembe véve igazán képzett, művelt magyar és történelem tanárokat a latin nyelv ismerete nélkül aligha lehet elképzelni.

Ugyancsak fontosnak tartjuk, hogy az idegen nyelvekre szakosodók anyanyelvi ismeretei is az átlagosnál magasabb színvonalúak legyenek.

10. Az új struktúra mind az oktatási formák, mind az oktatási módszerek terén jelentős változásokat hoz magával. Az osztályrendszer csak a mindenkire nézve kötelező általános képzés szervezeti formájaként funkcionálhat, a képességeket feltáró tevékenység és a szakosító tantárgyblokkos képzés kisebb csoportokban folyik majd, amelyek a párhuzamos osztályok tanulóiból alakulnak. Amennyiben az iskola lehetőségei megengedik, 10–12 tanuló már alkothat egy csoportot, de a csoportok maximális létszáma nem lehet magasabb 20-nál. Az integrált oktatás fejlődésével az úgynevezett team-oktatás bizonyos formái is kialakulhatnak.

A módszereket illetően arra kell törekedni, hogy a tanulók elsajátítsák a legkülönbözőbb tanulási technikákat, amelyekre mind felsőfokú tanulmányaik során, mind a gyakorlati életpályán szükségük lesz. Úgy kell felkészíteni őket, hogy a gimnázium elvégzése után is képesek legyenek az ismeretszerzés különböző módjait, eszközeit felhasználni. Mindez azt jelenti, hogy a tanár közvetlen vezetésével történő tanulás (elő-

adás, magyarázat, beszélgetés, bemutatások) továbbra is érvényben marad, de a hangsúly áttevődik – különösen a harmadik és negyedik osztályban – a különböző forrásokból származó ismeretek önálló feldolgozására, a feldolgozás eredményeinek csoportos megbeszélésére a tanár vagy egy tanuló vezetésével, a dolgok, jelenségek önálló megfigyeléssel történő tanulmányozására. Az eddiginél sokkal nagyobb jelentőségre tesz szert a csoportmunka és a tanulók oktatói szerepkörben való fellépése; a tanulók elsajátítják a modern technikai eszközök révén való tanulást. Mindez persze nem egyszerre fog bekövetkezni, hanem az iskolavezetés, a szaktanárok pedagógiai szemléletmódjának és az iskola tárgyi feltételeinek kifejlődésével párhuzamosan. Az új oktatási struktúra azonban kikényszeríti ezt a fejlődést.

11. Fel lehet és fel is kell vetni, hogy sok gimnáziumban nem lesznek meg a feltételei minden társadalomtudományi-nyelvi, természettudományi és gyakorlati szakosítási lehetőség létrehozásának, és így módon a tanulók képességek szerinti szakosításának elve csorbát szenved.

Egy új gimnáziumi oktatási struktúrát általánossá tenni csak minimum 4–5 évi kísérleti kipróbálás után szabad. Ez azt jelenti, hogy az általunk vázolt gimnáziumi oktatási struktúra általánosabb bevezetéséhez legalább 6–7 év szükséges. Ennyi idő alatt a gimnáziumokban mind a személyi, mind a tárgyi feltételekben nagy fejlődés várható. Várható továbbá minden megyében a középiskolai kollégiumi hálózat jelentős bővülése. Nem irreális tehát azt képzelni, hogy pl. egy makói diák az első két gimnáziumi osztály elvégzése után tanulmányait egy olyan szegedi gimnáziumban folytatja, amelyben a neki megfelelő szakosítás megtalálható. Egy olyan városban pedig, ahol több gimnázium is működik, a gimnáziumok együttműködésével minden szakosítási igény kielégíthető lesz. Ennek előfeltétele természetesen az azonos típusú iskolák valódi együttműködése ahelyett a presztízséltő, egészségtelen rivalizálás helyett, amely jelenleg gyakran tapasztalható köztük.

12. Csak röviden utalunk arra, hogy a gimnázium képzési struktúrájának hazai fejlesztési igényei egybeesnek a középfokú képzési struktúrák fejlesztésének nemzeti tendenciájával.

Az egész világon felismerték a permanens művelődés szükségességét. Az is világossá vált, hogy az élet végéig való tanulás igényét csak az olyan középfokú oktatás tudja kialakítani, amely vállalkozik tanulói képességeinek megfigyelésére, a legkedvezőbb egyéni képességek felderítésére (megfigyelési és orientációs szakaszok az iskolarendszerben), és amely lehetővé teszi számukra, hogy egyéni képességeik kibontakozásának mértékében változatos tanulmányi programok között választhassanak. Az egyéni képességeket figyelembe nem vevő, uniformizált középiskolai általános képzés kora lejárt, mert nem alkalmas a permanens művelődés igényelte tanulási motívumok (érdeklődés, tudásvágy, kutatási kedv) felkeltésére.

De lejárt azért is, mert a tudományos-technikai forradalom korában a középfokú képzés színvonalának emelése, egyetemre előkészítő funkciójának erősítése csak úgy képzelhető el, ha nem kell mindenkinek mindent ugyanolyan mértékben tanulnia. A közös törzsműveltség ugyan nagyon lényeges a legkülönbözőbb szempontokból, de anyagát – mint említettük – racionalizálni kell, a lényeges alapokra kell korlátozni, ugyanakkor az egyéni képességeknek és érdeklődésnek megfelelő irányban a tanuló-

kat a lehető legmagasabb színvonalra kell eljuttatni. Ez lehet a megoldása annak a problémának is, amelyet az egész világon úgy jeleznek, mint az egyetem és a középiskola közötti átmenet problémája.

*A fenti kísérleti tervnek megfelelő konkrét kísérleti modellt és óratervet Orosz Sándor, a JATE Pedagógiai Tanszékének akkori docense dolgozta ki.

A TUDÁSSZINTMÉRÉS FUNKCIÓJA A GIMNÁZIUMI TANULMÁNYOK MEGKEZDÉSEKOR - A MÉRŐLAPOK ÉS ALKALMAZÁSUK MÓDJÁ

Bármely iskolafokozaton és bármely iskolatípusban a tanulók nevelésének hatékony irányítása céljából a pedagógusoknak információkra van szükségük a belépő tanulók testi és szellemi fejlettségéről. Az eredményes oktatómunka egyik lényeges feltétele a belépő tanulók tudásáról való tájékozódás. A gimnázium sem végezhet eredményes munkát, ha nem ismeri, milyen színvonalon sajátították el az 1. osztályba felvett tanulói az általános iskolai tantervi anyagot, rendelkeznek-e azokkal az alapokkal, amelyekre a gimnáziumi tantervi anyag épül. Minden tantárgy esetében szükséges megállapítani, milyen szintről indul az osztály átlagosan és külön-külön minden egyes tanuló.

Az osztály átlagszintjének tüzetes ismerete nélkülözhetetlen feltétele annak, hogy a tanár a tantervi anyag feldolgozását reálisan tervezze. Nyilvánvaló pl., hogy a tanév eleji megalapozó-ismétlési szakaszban elsősorban azokkal az ismeretekkel kell foglalkoznia, amelyeket az osztály átlagosan gyengén vagy egyáltalán nem sajátított el az általános iskolában, amelyek megfelelő szinten történő elsajátítását pedig a tárgy gimnáziumi tanulása megköveteli. Meg kell erősíteni a gyenge alapokat, pótolni kell a hiányokat, „fel kell zárkóztatni” az osztályt; nem szabad erre az alapozó-ismétlő tevékenységre sajnálni az időt, mert bőven megtérül: a jobb alapok, előismeretek birtokában a fejlődés később meggyorsul. A pontos információk a tanulók általános iskolában elért fejlettségi szintjéről az egyes tantárgyakban természetesen nemcsak az oktatás tanév eleji szakaszára hatnak ki, hanem a későbbiek folyamán minden tárgykör feldolgozására is, mert nyilvánvaló, hogy a megalapozó, ismétlő szakaszban minden gyengeség és hiány nem számolható fel, azokat a hiányosságokat, amelyek az egyes tárgykörök tanulásához szükséges speciális előismeretekben jelentkeznek, eme tárgykörök feldolgozása során kell megszüntetni. Persze nemcsak az előismeretekben mutatkozó hiányosságokra kell tekintettel lennünk, hanem az előismeretekben mutatkozó „erőségekre” is. Ha az osztály átlagosan jó előismeretekkel rendelkezik egyes tárgyköröket vagy tárgykörrészeket illetően, akkor nyilvánvalóan a tanításukra szánt idő megrövidíthető, illetve az osztály több kiegészítő anyag feldolgozására képes.

Mondanunk sem kell, hogy az oktatói tevékenység ily módon való tervezése csak akkor oldható meg, ha szakítunk a merev, az osztály átlagos szintjére, előismereteire tekintettel nem lévő „tanmenetek”-kel, ha a tervezés rugalmasabb módszerére térünk át, amelyben minden oktatási szakasz, minden tárgykör feldolgozásának konkrét tervét a tanulóknak az előző szakaszban, az előző tárgykörök feldolgozása során vagy tanórán vagy iskolán kívül megszerzett előismereteinek színvonala befolyásolja. Az

oktatásnak a tanulók elért fejlettségi szintjéhez, tudásszintjéhez való „méretezése”, a ténylegesen és szilárdan meglévőből való kiindulása teheti a mainál sokkal inkább megvalósíthatóvá a gimnáziumi tantervi követelményeket.

A fentiekben átlagos osztályszintről, az osztály átlagos fejlettségéről, az osztályt átlagosan jellemző hiányosságokról illetve erősségekről beszéltünk. Az oktatást osztály- és tanórarendszerben természetesen nem tervezhetjük másként, mint úgy, hogy az átlaghoz méretezünk. Ez azonban egyáltalán nem jelentheti azt, hogy az egyes tanulók fejlettségi szintjére ne legyünk tekintettel: nagyon is tekintettel kell lennünk azokra, akiknek egy vagy több tárgyból is vagy nagyon gyengék vagy kiemelkedőek az előismeretei.

Jól tudjuk, hogy közoktatásunk jelenlegi viszonyai között sok olyan tanulót vesznek fel középiskolába, gimnáziumba is, aki egy vagy több tárgyból aktuálisan nem üti meg a mértéket, nem rendelkezik megfelelő előismeretekkel, sőt elemi dolgokban járatlan, a legalapvetőbb készségei fejletlenek. A gimnáziumba beiratkozó tanulók egy részének pl. anyanyelvi fejlettsége (szókincse, szóbeli és írásbeli kifejező képessége, nyelvtani tudása, helyesírása), matematikai, orosz nyelvi előképzettsége olyan alacsony színvonalú, hogy ilyen indulással tulajdonképpen teljesen reménytelen lenne gimnáziumi tanulmányi pályafutása, ha nem kapna megfelelő egyéni segítséget, ha az iskola nem tenne intézkedéseket „egyéni felzárkóztatására”.

Az egyéni felzárkóztatás ma annál inkább kötelessége a középiskolának is, mert az előképzettség hiánya nem csak, sőt sok esetben egyáltalán nem gyenge adottságok következménye. Sok gyerek tudásának alacsony színvonala a leghatározottabban a nem kielégítő környezeti feltételekkel hozható összefüggésbe, amelyekbe beleértendők a kedvezőtlen családi és iskolai körülmények. Mindannyian jól tudjuk, hogy milyen nagy színvonalbeli különbségek vannak az általános iskolák között, mennyire nem mindegy, hogy valaki egy nagyváros jól felszerelt, kitűnő személyi ellátottságú belvárosi iskolájának valamelyik tagozatos osztályában vagy pedig egy részben osztott kisiskolában végezte általános iskolai tanulmányait. Még egy iskolán belül is nagy színvonalbeli különbségeket hozhat létre egy-egy vonatkozásában a különböző évfolyamokat és párhuzamos osztályokat tanító pedagógusok felkészültsége, sűrű váltakozása. Egyszerűen gyakran nem a gyermek tehet róla, hogy egy-egy általános iskolai tantárgy tantervi anyagát félig vagy még félig sem sajátította el. De még ha aktuális adottságoknak tulajdoníthatók is a gyengeségek, vagy részben neki tulajdoníthatók, bőséges tudományos bizonyítékok alapján bízunk kell abban, hogy az új életkori szakaszban, kedvezően megváltozott külső körülmények között az adottságok fejlesztésének is új, kedvező lehetőségei jönnek létre. Mindenesetre feltételezhetjük, hogy az egy-egy tárgyból az általános iskolából nagyon gyenge előképzettséggel jövő tanulókat sikerrel „felzárkóztathatjuk”, vagyis esélyt teremthetünk számukra, hogy a gimnáziumi tananyagot eredményesen, ténylegesen és nemcsak a bizonyítvány tanúsága szerint elsajátíthassák. Ez a feltételezés, ez a „pedagógiai optimizmus” természetesen egyáltalán nem azt jelenti, hogy minden gyenge tanuló felzárkóztatása sikerrel jár majd. A gimnáziumba is bekerülnek olyan gyermekek, akik az iskola minden támogató, segítő erőfeszítése ellenére sem képesek bizonyos tárgyakból a tantervi követelményeknek megfelelő tudásra szert tenni, mert valóban gyengék az adottságaik, és

kétségtelenül vannak olyan tanulók, akiknek a szellemi adottságai általában gyengék.

A felzárkózás, a felzárkóztató foglalkozások lehetőségét természetesen minden gimnáziumba lépő és valamely tárgyból vagy tárgyakból gyenge tanuló számára biztosítanunk kell már csak azért is, mert a tudás gyengeségének illetve hiányosságainak oka a tanulmányok elején biztonsággal nem állapítható meg. Csak a tanulóval való intenzív egyéni foglalkozás (tanítási órán és órán kívül) során derülhet ki, hogy a gyengeségek, hiányosságok adottságainak, az illető területen való fejleszthetősége kisebb mértékének vagy pedig előző tanulmányi körülményeinek vagy mindkét tényezőnek tulajdoníthatók-e.

Bár kevesebbet beszélünk róla, a gimnáziumoknak éppúgy feladata a bizonyos területen kiemelkedő tudást felmutató tanulókkal való törődés, mint az elmaradt tanulókkal való foglalkozás. természetesen a gimnáziumi indulásnál a kiemelkedő tudás és az adottságok között éppúgy nincs mindig közvetlen összefüggés, mint a gyenge tudás esetében. A kiemelkedő tudású tanulóról is kiderülhet a vele való foglalkozás során, hogy adottságai mérsékeltek. Ha a tanuló tehetségének bizonyul, az iskolának mindent meg kell tennie annak érdekében, hogy tehetsége kibontakozhassék. Ebből nyilvánvaló, hogy a szakköri foglalkozás a fakultatív gimnáziumi képzésben is megőrizheti jelentőségét.

A hátrányos helyzetű tanulók problémáival, az iskolának a társadalmi mobilitás elősegítésében betöltött szerepével és a belőlük fakadó iskolai feladatokkal tisztában lévő pedagógusaink, gimnáziumi tanáraink eddig is keresték a tanulók egyenlőbb indulási esélye megteremtésének lehetőségeit, és szeretettel foglalkoztak kiemelkedő tanítványaikkal is. Nem mindenütt találták meg azonban annak módját, hogy mindjárt a gimnáziumba lépéskor, a gimnáziumi tanulmányok megkezdésekor viszonylag objektív, jól tájékoztató, megfelelő pedagógiai intézkedések megbízható alapjául szolgáló információkat kapjanak a tanulóknak az egyes tárgyakban elért általános iskolai színvonaláról. Az általános iskolai bizonyítvány és jellemzés nyújt ugyan bizonyos tájékoztatást, különösen akkor, ha a gimnázium beiskolázási körzete állandó, és jól ismeri azoknak az általános iskolának a viszonyait, osztályzataik tényleges értékét, amelyekből tanulóit kapta. Önmagában azonban ez az információforrás az előbb felsorolt kritériumoknak (objektív, jól orientáló, pedagógiai intézkedések megbízható alapjául szolgáló) nem felel meg. Amikor azután a tanév folyamán lassan kialakul a megbízható tájékozottság a tanulók tudásbeli alapjairól, már sokszor késő igazán hatékonyan tervezni az oktatást, késő hatékony felzárkóztató intézkedéseket tenni.

A felzárkóztatás megszervezésére sem alakultak ki – egyrészt az előző ok: a megbízható információk hiánya miatt, másrészt egyéb okok (tanrendi, pénzügyi akadályok) következtében – célravezető formák iskoláinkban.

A fakultatív gimnáziumi képzést kísérletileg megvalósító Csongrád megyei gimnáziumokban (és minden bizonnyal a többi kísérletet végző gimnáziumban is) sokkal nagyobb felelősséggel kellett megoldani egyrészt a felzárkóztatás problémáját, másrészt a tanulók egyéni adottságainak, képességeinek felismerését és fejlesztését, mert – mint kísérleti modellünkben már ismeretes – az első két osztály után nagyon jelentős, jövőendő pályairányukra kiható döntésre kényszerültek: elméleti fakultatív tárgyak és gyakorlati tanfolyamok választására. A fakultatív képzési rendszernek elengedhe-

tetlen követelménye ezért a tanulók belépő szintjének objektív mérése, e méréshez megfelelő mérőlapok kidolgozása.

E kötetben közzé tesszük a Csongrád megyei fakultatív képzési kísérletben használt, a gimnáziumba lépő tanulók tudásszintjét mérő lapokat. A következő tárgyakból készültek mérőlapok: magyar nyelv, történelem, orosz nyelv, matematika, biológia, kémia.

Úgy gondoljuk, hogy mérőlapjainkat minden gimnázium felhasználhatja. Használni lehet néhány évig az új gimnáziumi tantervek bevezetése után is, mindaddig, míg a gimnáziumba a régi általános iskolai tantervek alapján tanuló gyermekek érkeznek. Módszertanilag pedig hasznosaknak bizonyulhatnak akkor is, ha tartalmukon változtatni kell.

A következőkben felvilágosítást adunk a mérőlapok tartalmi jellemzőire és használatuk mikéntjére vonatkozóan.

A mérőlapok tartalma a fent megnevezett tárgyakból azt az általános iskolai szelektált tudásanyagot öleli fel, amelyet a gimnáziumi tantervi anyag elsajátítása szempontjából a legfontosabbnak, alapvetőnek lehet tekinteni. A mérőlapok készítői az alapvető ismeretek feladatokban történő alkalmazási képességeinek vizsgálatát tartották lényegesnek; az ismeretek alkalmazása természetesen feltételezi az ismeretek tudását. A mérőlapokat tapasztalt általános iskolai és gimnáziumi tanárok készítették, akikről valóban fel lehet tételezni, hogy az általános iskolai tananyagból a továbbhaladás szempontjából a legfontosabbat tudták kiválasztani, tehát a pedagógiai célnak legmegfelelőbb mérőeszközöket tudták készíteni. A mérőlapokat szakmai, tudományos hitelesség szempontjából a József Attila Tudományegyetem és a Juhász Gyula Tanárképző Főiskola oktatóival ellenőriztettük. Minthogy kísérletünkben két egymást követő évben indultak kísérleti első osztályok, az első kísérleti év tapasztalatai alapján a mérőlapokat korrigálni is tudtuk. A közölt mérőlapok természetesen a korrigált mérőlapok. Ennek ellenére nem állíthatjuk, hogy tökéletesek. Éppen ezért alkotó módon való felhasználásukat javasoljuk: az egyes iskolák szakmai munkaközösségei tovább javíthatják, módosíthatják őket.

A mérőlapok kérdéseket, feleleteket tartalmaznak. Mint ahogy témazáró tesztjeinken is, a változatos, a feladatok tartalmához alkalmazkodó kérdéstechnika alkalmazását tartottuk célszerűnek. A lehetséges kérdezési módokról részletesebben lehet tájékozódni dr. Nagy József: A témazáró tudásszintmérés gyakorlati kérdései c. könyvében (Eredménymérés az iskolában c. sorozat, Tankönyvkiadó, Budapest, 1972.).

Az alapos és minél objektívebb tájékozódás érdekében a kérdésekre, feladatokra adható válaszokat, megoldásokat alternatív elemekre (a továbbiakban elemekre) bontottuk. Ily módon feltárul, hogy egyes tanulónál és osztályátlagban egy kérdés megválaszolásában, egy feladat megoldásában melyik elem (ismeret, készség) hiánya okozza a nehézséget, mennyire teljes, hibátlan, milyen mértékben és minőségben hűzagos, hiányos a válasz, a megoldás tartalmazta tudás. „Az alternatív elem – mint Nagy József fenti munkájából ismeretes – a válasz, a megoldás olyan eleme, amelynek minősége csak kétféle lehet: kifogástalanul jó vagy teljesen rossz (a megoldatlan elem hibásnak számít).” (I.m. 33. lap.)

A mérőlapon minden kérdés, feladat után az elemeknek megfelelő betűjeleket találhatjuk. A javításnál nincs más dolgunk, mint a hibás vagy nem megoldott elemeknek megfelelő betűjeleket áthúzni.

Minthogy mérőlapunknak megállapító, tájékoztató funkciója van, nem pedig értékelési funkciója (a tanulót értékelő funkciója), és minthogy nem kívánunk a mérőlap eredményei alapján osztályzatot adni, feleslegesnek tartottuk a feladatlapok, illetve az alternatív elemek súlyozását. A mérőlapokon szereplő feladatok és így alternatív elemei is – függetlenül a nehézségi fokuktól – az általános iskolai tantervi anyagnak – mint mondtuk is – a továbbtanulás szempontjából legfontosabb tudásrészei. Mérőlapjainkon tehát az elemek betűjelei alatt nem találhatók súlypontértékeiket kifejező számok.

A javító szaktanárok számára javítókulcs áll rendelkezésre, amely minden kérdés, feladat helyes megoldását tartalmazza elemekre bontva. Az elemek betűjelei természetesen a javítókulcson is szerepelnek, ily módon rendkívül egyszerű megállapítani, melyik elem megoldása jó vagy rossz.

Szólnunk kell még arról az időtartamról, amely szükséges a mérőlapokon szereplő feladatok megoldásához. A kipróbáláskor nyert megbízható tapasztalatok szerint a következő tárgyak mérőlapjaival való munka egy 45 perces tanórát vesz igénybe: történelem, orosz nyelv, kémia, matematika (e tárgyból A és B változat készült; egy tanulónak csak az egyik változatot kell megoldania). A következő tárgyakból: magyar nyelv, biológia a mért tudásanyagot két mérőlap tartalmazza, és így a velük való munka két egymás után következő 45 perces tanórát vesz igénybe.

A mérést tapasztalataink szerint szeptember második felében célszerű megejteni. A tanulóknak szükségük van bizonyos fokú adaptálódásra az új iskolához, az új körülményekhez és néhány ismétlő órára is ahhoz, hogy reális eredményt várhassunk tőlük. Felhívjuk továbbá a figyelmet, hogy nem minden tanuló találkozott korábban mérőlapokkal. Ezért a mérést elő kell készítenünk mérőlapok (természetesen nem a mérés során használt mérőlapok) bemutatásával, a velük való dolgozás technikájának ismertetésével, esetleg némi gyakoroltatásával.

A mérés időpontjainak koordinálása az iskola vezetőinek, lebonyolítása a szaktanárnak a feladata. A mérést a különböző tárgyakból úgy kell szétosztani időben, hogy a tanulók mindig frissen kezdjenek munkához. Egy tanítási napon egy, egy tanítási héten három tárgynál többször ne legyen mérés. A kétszer 45 perces igénylő mérések esetében órarendmódosításra is szükség van. A mérés nagyobb megbízhatósága érdekében a párhuzamos osztályokban azonos időpontokban szervezzük a méréseket. Ügyelnünk kell arra, hogy a tanulók teljesen önállóan dolgozzanak.

A mérőlapok javításával kapcsolatos teendők:

Első lépésként a javítókulcs adta megoldások figyelembe vételével minden tanuló mérőlapján feladatról (kérdésről) feladatra (kérdésre) haladva a hibás elemeknek megfelelő betűjeleket áthúzzuk.

Célszerű úgynevezett összesítő lapra rávezetni az így nyert adatokat. Az összesítő lapon található a tanulók névsora és neveik után minden feladat (kérdés) minden alternatív elemének megfelelő négyzethely. Bemutatunk egy összesítő lapmintát:

Tantárgy:

Osztály:

Tanév:

Szaktanár:

Sor- szám	Feladat- elem	1.					2.			stb.	
		a.	b.	c.	d.	e.	a.	b.	c.	stb.	
1.											
2.											
3.											
stb.											

Az összesítő lap kitöltése abból áll, hogy minden tanuló hibásan megoldott alternatív elemeinek a négyzeteibe x-jelet teszünk. Ily módon szemléletesen előttünk van minden egyes tanuló és az egész osztály teljesítménye.

Mit kell kiszámítani?

1. Kiszámítjuk minden egyes tanuló %-os teljesítményét a következő képlet alapján:

$$\% = \frac{\text{a hibásan megoldott elemek száma}}{\text{az összes elemek száma}} \cdot 100$$

2. Kiszámítjuk minden elem megoldásának %-os osztályátlagát:

$$\% = \frac{\text{az elemet hibásan megoldó tanulók száma}}{\text{a tanulók összlétszáma}} \cdot 100$$

3. Kiszámítjuk minden feladat megoldásának %-os osztályátlagát:

$$\% = \frac{\begin{array}{l} \text{a feladat hibásan megoldott elemeinek száma} \\ \text{összesen az osztályban} \end{array}}{\begin{array}{l} \text{a feladat elemeinek száma megszorozva} \\ \text{a tanulók összlétszámával} \end{array}} \cdot 100$$

vagy

$$\% = \frac{\text{a feladat elemei \% -os osztályátlagainak összege}}{\text{a feladat elemeinek száma}} \cdot 100$$

4. Végül kiszámítjuk az egész teljesítmény %-os osztályátlagát:

$$\% = \frac{\text{a feladat \% -os osztályátlagainak összege}}{\text{a feladatok száma}} \cdot 100$$

Az így kiszámított adatok alapján a következő információk állnak rendelkezésünkre:

1. Melyek azok a feladatok (kérdések) és a feladatokon (kérdéseken) belül azok a tudáselemek, amelyek megoldásában az egész osztály (a tanulók többsége) alacsony, a gimnáziumi tananyag megfelelő tárgyköreinek elsajátítását veszélyeztető teljesítményt nyújtott? Ide kell sorolnunk a 75%-on aluli teljesítményeket. Nyilvánvaló, hogy egyrészt a tanéveleji ismétlő-alapozó szakaszban, azután a megfelelő tárgykörök (témák) tárgyalása során a hiányzó tudásbeli alapokat pótolni kell, és annál nagyobb gonddal, szervezettséggel, esetleg több időráfordítással is, minél alacsonyabb szintű az átlagteljesítmény. (Felzárkóztatás a tanórákon):

2. Minden egyes tanuló feladatonként és elemenként mutatkozó gyengeségei is világosan állnak előttünk. Ha a jó átlag miatt egy feladat felölelte ismeretkörökben nem is mutatkozik szükségesnek az alapozás vagy az alapok megerősítése tanórai osztályfoglalkozás keretében, gondoskodhatunk, hogy az ismeretkörben gyenge tanulók egyéni munkával vagy felzárkóztató foglalkozásokon való alkalmoszerű részvétellel pótolják a hiányzó ismereteket.

3. Talán a legfontosabb feladat a kapott információk alapján kiválasztani azokat a tanulókat, akik a magukkal hozott előismeretek igen alacsony színvonala miatt aktuálisan esélytelenül kezdenének hozzá a gimnáziumi tananyag eredményes elsajátításához. Ezeknek a tanulóknak kell szervezett felzárkóztató foglalkozást biztosítani. Kiválasztásuk részletkérdéseiről, a kísérleti iskolák által szervezett felzárkóztató foglalkozásokról, továbbá a felzárkóztatás egyéb feladatairól és formáiról részletesebben Csizsár Imre tanulmány szól.

4. Végül, de nem utolsó sorban fel kell figyelnünk azokra a tanulókra, akiknek teljesítményük kimagasló, és akik az illető tárgyban tehetségeseknek ígérkeznek. Nagy örömünkre szolgálhat, ha az osztály összteljesítménye is megnyugtató vagy átlagon felüli.

Ennyit tartottunk fontosnak elmondani a gimnáziumba lépő tanulók tudásszint-vizsgálatának funkciójáról, a mérési eszközökről és a mérés módjáról. Befejezésül az elmondottakhoz azt szeretnénk hozzáfűzni, hogy – bármennyire is hangsúlyozzuk ennek a mérésnek a jelentőségét – nem kívánjuk fetisizálni. Az általa nyert adatokat a tanulókról sok egyéb forrásból nyert információkkal lehet s kell kiegészíteni.

A DIFFERENCIÁLT GIMNÁZIUMI KÉPZÉS EGY LEHETSÉGES MODELLJÉNEK VIZSGÁLATA

1. A kísérleti modell

A József Attila Tudományegyetem Pedagógiai Tanszékén az 1960-as évek elején kezdődtek azok a kutatások, amelyek az iskolarendszert és az egyes iskolatípusok képzési struktúráját közvetve vagy közvetlenül érintették (permanens művelődés, az iskola-fokokozatok tárvlati tervezése, az egésznapos iskola, stb.). Behatóan foglalkoztunk a középiskolai képzés hazai és nemzetközi tapasztalataival is. Ennek alapján már 1963-ban javaslatot tettünk a gimnáziumi fakultatív képzés bevezetésére, és kidolgoztuk a képzés óratervét.² E javaslatok akkor azonban még kísérletileg sem valósulhattak meg. Az MSZMP KB 1972. június 15-i határozata adott újabb ösztönzést a fakultatív gimnáziumi képzésre vonatkozó kutatásokhoz.³ A gimnáziumra vonatkozóan a határozat megállapítja: „A gimnázium továbbtanulásra felkészítő funkciója az utóbbi években erősödött (az egyetemekre, főiskolákra felvettek 72%-a gimnazista), de a gimnáziumban érettségizetteknek még így is csupán 30–35%-a tanul tovább felsőoktatási intézményekben. A tovább nem tanulóknak a gyakorlati életre való megfelelő előkészítése azonban megoldatlan.” Az előzőekből adódóan fogalmazza meg a határozat a gimnázium előtt álló feladatokat is: „A gimnázium feladata elsősorban a továbbtanulásra való felkészítés legyen. A tovább nem tanulókat a gimnázium segítse a gyakorlati életre való felkészüléshez is”.

A párthatározat ugyanakkor feladattá teszi a köznevelési rendszer távlati fejlesztési fő irányainak és az ezeknek megfelelő iskolarendszer szerkezetének és tartalmának kidolgozását, továbbá a helyességüket ellenőrző iskolakísérletek lefolytatását. „... haladéktalanul el kell kezdeni, és néhány éven belül tudományos elemzésekre támaszkodva ki kell dolgozni a köznevelési rendszer távlati továbbfejlesztésének fő irányait, az ennek megfelelő iskolarendszer szerkezetét és tartalmát, valamint a helyességüket ellenőrző kísérleteket is le kell folytatni.”

Az MSZMP KB határozatának a gimnáziumra vonatkozó megállapításai és fejlesztésének irányelvei, továbbá a középiskolai képzés átalakításának korábbi magyar és nemzetközi tapasztalatai alapján dolgoztunk ki kísérleti tervet a gimnáziumi képzés szerkezetének átalakítására.⁴ A terv kiindulópontja az, hogy „A gimnáziumnak ma és valószínűleg még sokáig kettős feladata van: 1. kiválasztani és felkészíteni azokat a tanulókat, akiket érdeklődésük, szellemi képességeik egyetemi vagy főiskolai tanulmányokra tesznek alkalmassá; 2. a gyakorlatiasabb tevékenységek iránt jobban érdeklődő és ezekben jobb képességet felmutató tanulókat felkészíteni olyan gyakorlati életpályákra, amelyek gimnáziumi általános műveltséget kívánnak”.⁵ Olyan gimnáziumi képzési szerkezetet kellett tehát kidolgoznunk, amely az eddigieknél sokkal

Zárójelentés a Csongrád megyei Gimnáziumi fakultatív képzési kísérletről dr. Csiszár Imre egyetemi adjunktussal társzerzőségben

jobban megfelel annak a kettős feladatnak, amely hazánkban a gimnázium számára történetileg kialakult, és amely perspektívikusan is érvényes. E két funkcióból következnek kísérleti modellünk legfontosabb célkitűzései is:

a) megőrizni a gimnázium általánosan képző jellegét, ugyanakkor szakítva az általános képzés mindenkre nézve uniformizált koncepciójával jobban megoldani a gimnázium kettős feladatát;

b) a tanulók képességeinek érvényre juttatása és jobb megismerése érdekében hatékony tanulmány- és pályaválasztási orientációt beiktatni a képzés első szakaszába; az orientáció szerves részeként megvalósítani a felzárkózás lehetőségét a tanulmányi hátrányokkal induló tanulók számára;

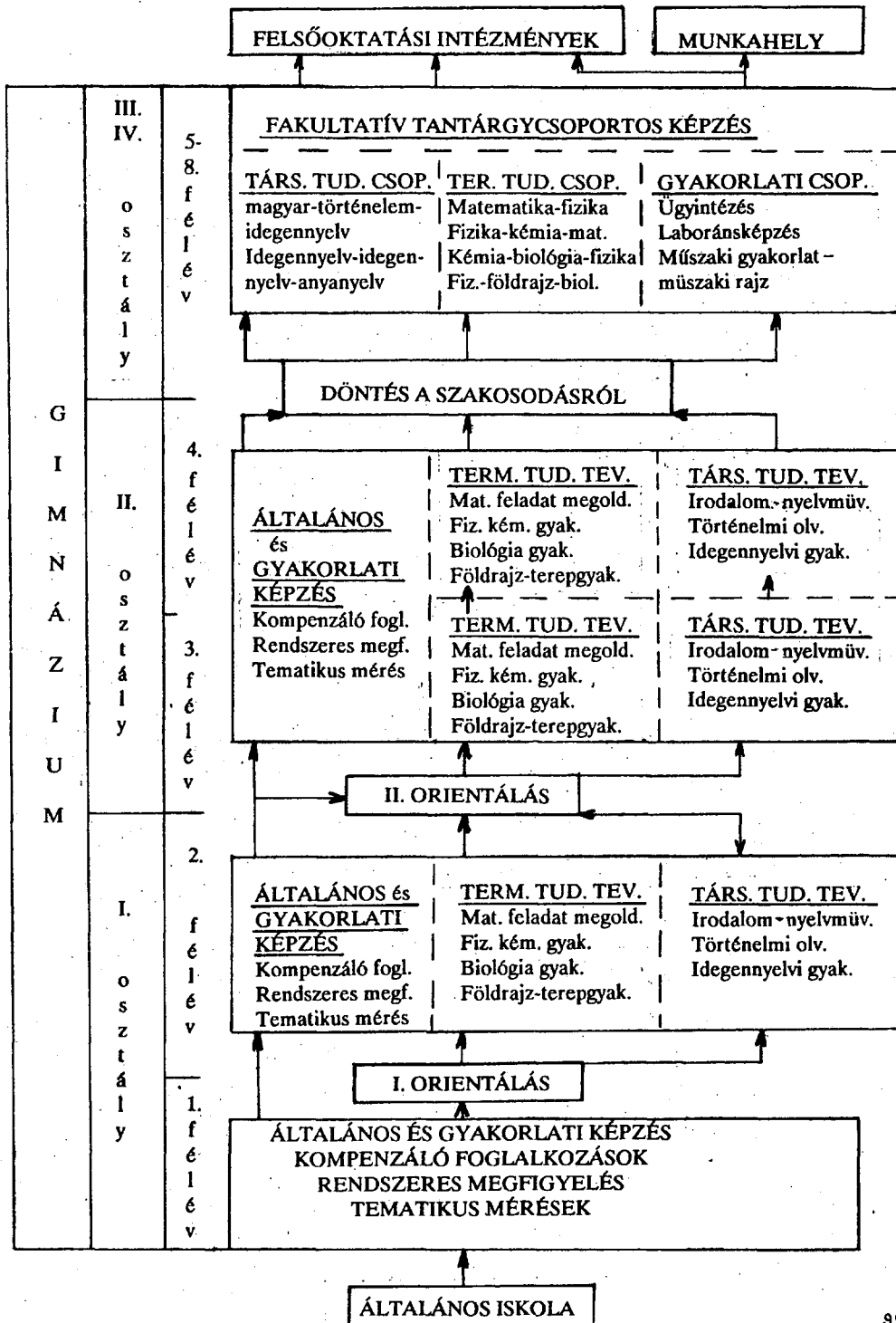
c) megvalósítani a III-IV. osztályban az általános képzés magas színvonalon való folytatása mellett egyrészt a felsőfokú tanulmányokra előkészítő elméleti, másrészt a gimnázium befejezése után közvetlen elhelyezkedést elősegítő gyakorlati differenciált (fakultatív) képzést.

A fenti célkitűzések megvalósítása az eddigi képzési szerkezet megváltoztatását tette szükségessé, át kellett rendezni a gimnáziumi tantervi anyagot, meg kellett változtatni a gimnáziumban eddig érvényes óratervet is. A kísérleti terv szerint az első szakaszban (I-II. osztály) meg kellett valósítani a felzárkóztatást és a III. osztályban kezdődő differenciált képzést jól előkészítő orientációs rendszert. A képzés második szakaszában (III-IV. osztály) terveztük a közös általános képzés folytatása mellett a differenciált képzést.

Olyan képzési struktúrát kellett kidolgoznunk, amelyben optimális a mindenkre kötelező általános képzés (alapóraterv) és a differenciált képzés (fakultatív óraterv) aránya, továbbá amely a differenciált képzésnek olyan kínálatát adja, amely a gimnázium fent jelzett funkcióinak eleget tesz, és a tanulók egyéni képességeinek lehető legszélesebb skáláját átfogja. A kísérleti képzési struktúrát az 1. számú, a kísérleti óratervet a 2. számú ábra szemlélteti.

KÍSÉRLETI MODELL

1.sz. ábra



KÍSÉRLETI ÓRATERV

Tantárgy	Alap-óraterv					Társadalomtudományi – nyelvi ágazat					
						Magyar tört. id.nyelv			Id.ny.-id.ny. anyanyelv		
	I.	II.	III.	IV.	Ö.	III.	IV.	Ö.	III.	IV.	Ö.
Irodalom	2	2	3	3	10	4	4	12			10
Nyelvtan	2	2	–	–	4	2	2	8	2	2	8
Történelem	2	3	2	2	9	5	5	15			9
Világnéze- tünk alapja	–	–	–	2	2			2			2
Orosz nyelv	3	3	3	3	12	3;7	3;7	12;20	3;7	3;7	12;20
2.id.nyelv	3	3	3	3	12	3;7	3;7	12;20	3;7	3;7	12;20
3. id.nyelv	–	–	–	–	–	4	4	8	4	4	8
Matematika	5	4	3	3	15			15			15
Fizika	–	2	3	3	8			8			8
Kémia	2	3	–	–	5			5			5
Biológia	2	2	2	–	6			6			6
Földrajz	3	3	–	–	6			6			6
Ének-zene	1	1	1	1	4			4			4
Rajz-művé- szet-tört.	2	–	–	1	3			3			3
Testnevelés	3	3	3	3	12			12			12
Gyakorlati képzés	1	1	–	–	2			2			2
Osztályfő- nöki óra	1	1	1	1	4			4			4
Orientáló tev.	o/2	2	–	–	3			3			3
Fakultatív tárgyak	–	–	10	10	20						
Összesen	32/34	35	34	35	137			137			137

2.sz. ábra folytatása

Tantárgy	Természettudományi- matematikai ágazat											
	Mat.-fiz.			Fiz.-kém.-mat.			Kém.-biol.-fiz.			Fiz.-föld.-biol.		
	III.	IV.	Ö.	III.	IV.	Ö.	III.	IV.	Ö.	III.	IV.	Ö.
Irodalom			10			10			10			10
Nyelvtan			4			4			4			4
Történelem			9			9			9			9
Világnézetünk alapja			2			2			2			2
Orosz nyelv	3;5	3;5	12;16	3;5	3;5	12;16	3;5	3;5	12;16	3;5	3;5	12;16
2. id.nyelv	3;5	3;5	12;16	3;5	3;5	12;16	3;5	3;5	12;16	3;5	3;5	12;16
3.id.nyelv												
Matematika	8	8	25	5	6	20			15			15
Fizika	6	6	14	6	6	14	5	5	12	5	5	12
Kémia			5	3	2	10	3	2	10			5
Biológia			6			6	5	4	13	5	4	13
Földrajz			6			6			6	3	2	11
Ének-zene			4			4			4			4
Rajz-művé- szet-tört.			3			3			3			3
Testnevelés			12			12			12			12
Gyakorlati képzés			2			2			2			2
Osztályfőnö- ki óra			4			4			4			4
Orientáló tev.			3			3			3			3
Fakultatív tárgyak												
Összesen			137			137			137			137

2.sz. ábra folytatása

Tantárgy	Gyakorlati ágazat								
	Ügyintézés			Laboráns- képzés			Műszaki rajz és gyak.		
	III.	IV.	Ö.	III.	IV.	Ö.	III.	IV.	Ö.
Irodalom			10			10			10
Nyelvtan	1	1	6			4			4
Történelem			9			9			9
Világnéze- tünk alapja			2			2			2
Orosz nyelv			12;18			12			12
2.id.nyelv			12;18			12			12
3.id.nyelv									
Matematika			15			15			15
Fizika			8			8			8
Kémia			5	2	2	9			5
Biológia			6			6			6
Földrajz			6			6			6
Ének-zene			4			4			4
Rajz-művé- szet-törté- net			3			3			3
Testnevelés			12			12			12
Gyakorlati képzés			2			2			2
Osztályfőnöki óra			4			4			4
Orientáló tev.			3			3			3
Fakultatív tárgyak	10	10	20	8	8	16	10	10	20
Összesen			139			137			137

2. Az előkészítő tanév

A kísérleti terv és modell 1973-ban készült el. Az 1973(74. tanév a kísérlet előkészítésének időszaka volt. E tanév legfontosabb feladatait a következőkben állapítottuk meg:

- a) A kísérleti iskolák és osztályok kiválasztása, a tanárok felkészítése
- b) A kísérleti tantervek kidolgozása
- c) Az orientációs programok elkészítése, kipróbálása
- d) A tudásszintmegállapító mérőlapok elkészítése
- e) A tanulók képességeinek, adottságainak megfigyeléséhez szükséges „tan-tárgytükrök” és a megfigyelés eredményeinek rögzítéséhez szükséges dokumentumok elkészítése
- f) A kísérlethez szükséges anyagi feltételek biztosítása
- g) A kísérlet irányításának, a kísérleti adatok összegyűjtésének megszervezése, a kísérleti eredmények feldolgozása menetének megállapítása

Az előkészítő év egyes feladatait a következőképpen valósítottuk meg:

a) A kísérleti munkára három Csongrád megyei gimnáziumot választottunk ki a jelentkező középiskolák közül: a makói József Attila Gimnáziumot, a szegedi Radnóti Miklós Gimnáziumot és a szegedi József Attila Tudományegyetem Ságvári Endre Gyakorló Gimnáziumát. Megállapodtunk abban, hogy az 1974–75. és az 1975–76. tanévben a József Attila Gimnázium 3–3, a Radnóti Miklós Gimnázium szintén 3–3 és a Ságvári Endre Gyakorló Gimnázium 2–2 kísérleti osztályt indít. A 16 kísérleti osztály felmenő rendszerben valósítja meg a kísérleti programot.

Miután a szükséges engedélyeket megkaptuk, és az iskolák igazgatóival is megállapodtunk, a kísérleti modellt eljuttattuk az érdekelt iskolák tanáraihoz tanulmányozás céljából. Ezt követően mindhárom gimnáziumban nevelőtestületi értekezleten vitattuk meg a kísérlet tervét. Ezeken az alkotó vitákon a gyakorlat emberei számos elvi és gyakorlati problémát vetettek fel, amelyekre a kísérlet tervezésénél nem gondoltunk. Mindezeknek a figyelembevételével történt a második nevelőtestületi értekezlet (1974 tavaszán), amelyen már a kísérleti modell megvalósításának főbb lépéseit, valamint az első kísérleti tanév részletes feladatait vitattuk meg. Az előkészítő tanév folyamán minden szükséges dokumentációt eljuttattunk az érdekelt tanárokhoz.

A kísérlet eredményes lebonyolítása szempontjából fontosnak tartottuk, hogy a résztvevő pedagógusok alkotótársak legyenek; éppen ezért minden javaslatukat alaposan mérlegeltük, s nem egy esetben kísérleti tervünkben is módosítottuk korábbi elképzeléseinken.

Feltétlenül meg kell jegyeznünk, hogy nem minden tanár értett egyet a kísérleti tervvel. Három fő aggályt kell elsősorban kiemelnünk:

- Többen féltették a fakultatívítástól az általános műveltség szintjét, attól tartottak, hogy a III-IV. osztályban a fakultatív tantárgyakat fogják a tanulók nagyobb intenzitással tanulni, s elhanyagolják majd a többi tárgyat.

- Akadtak olyan tanárok is, akik a tagozatos osztályokban elért eredményeket féltették, s azt hitték, hogy a fakultatív képzési rendszer nem tud olyan felsőfokú felvételi eredményeket produkálni, mint a tagozatos osztályok rendszere.
- Voltak, akik a megnövekedő szervezési feladatoktól tartottak, mások féltek a túlzott mértékű adminisztratív teendőktől.

Mindent egybevéve azonban a tantestületi tagok túlnyomó többsége azonosult a kísérleti elképzeléssel, és alkotó módon vett részt annak gyakorlati megvalósításában.

b) Bár kísérleti munkánk elsősorban a gimnáziumi képzés új szerkezetének megalkotására irányult, nem pedig az egyes tantárgyak tartalmi – tantervi reformjára, a képzési szerkezet megváltoztatásával mégis át kellett rendeznünk a tantervi anyagot is, meg kellett változtatni a gimnáziumokban érvényes óratervet is. Kísérletünkhöz az akkor érvényes, csökkentett tananyagú tanterveket vettük alapul. A kísérleti iskolák érdekelt szaktanáraiból, egyetemek, főiskolák szakembereiből, szakfelügyelőkől álló munkaközösségek vállalkoztak az új tantervek kidolgozására. 1973 végére elkészültek a tantervi vázlatok és az első osztályos kísérleti tantervek. A továbbiakban folyamatosan készültek az előzetes tantervi vázlatok alapján a II-III-IV. osztályos tantervek. Nehéz és felelősségteljes feladatot jelentett a mindenkire nézve kötelező tananyag kiválasztása, az óratervek megváltoztatása miatti tananyag-átcsoportosítás, a tananyag-csökkentés követelményeinek figyelembe vétele, a fakultatív tananyag kiválasztása, stb.

A kísérleti tantervek rögzítették a tantárgyak tantervi koncepciójának alapelveit, célkitűzéseit, az alapképzés részletes követelményét, a nevelési feladatokat, az ajánlott módszereket, a koncentrációra való utalásokat, az elsajátításhoz szükséges tankönyvek, jegyzetek, sokszorosított anyagok jegyzékét. A III-IV. osztályban megvalósuló differenciált képzés szükségessé tette, hogy az egyes szaktárgyak tanterveit több variációban is elkészítsük (alapképzés, alapképzés + fakultatív képzés különböző óraszámokban.)

A tanterveket nem volt módunkban előzetesen kipróbálni, így gyakorlati megvalósításuk során kellett a szükséges és indokolt korrekciókat elvégeznünk. A korrekciókat mindig a szaktanári munkaközösségek javaslatai alapján, a három gimnáziumban egységesen végeztük.

A gimnázium számára új feladatot jelentett az I-II. osztályokban a választható gyakorlati jellegű tantárgyak tanítása. Ezeket egyrészt az általános műveltség részének, másrészt az orientációs rendszer szerves tartozékának tekintettük. Tantervek készültek a következő tárgyakból: gépírás elemei, laboratóriumi gyakorlat, elektrotechnika a műszaki rajz elemeivel, motorszerelés a műszaki rajz elemeivel, fém munka a műszaki rajz elemeivel. A gyakorlati tárgyak tantervét legtöbb esetben nem gimnáziumban tanító szakemberekből álló csoportok készítették. E tantervek egyéves rugalmas keretprogramok voltak, amelyeket könnyen lehetett az iskola adottságaihoz, lehetőségeihez igazítani.

c) Ahogyan az a kísérleti modellről is leolvasható, minden tanuló 3 féléven át orientációs tevékenységi kör munkájában vett részt. Ezeket az adottságokat, képességeket feltáró tevékenységeket félévekre terveztük; programjaikat – amelyek csak az

általános iskolai ismereteket feltételezték – tanári munkaközösségek állították össze. A programokat a kísérleti iskolákban az 1973/74. tanév 2 félévében kipróbáltuk, a tapasztalatok alapján módosítottuk.

(Az orientációról és programjairól részletesebben a II. fejezetben lesz szó!)

d) Kísérletünk egyik fontos eleme a tanulók felzárkóztatása volt. Ennek sikeres megvalósítása érdekében már az I. osztályban szeptemberben tudásszintmegállapító méréseket kellett végeznünk. A kísérlet folyamán később is rendszeresen végeztünk tudásszintmérést. A kísérlet során alkalmazott írásbeli felméréseket három csoportba sorolhatjuk:

- az általános iskolából hozott ismeretek felmérése (indulósztint megállapítása)
- félévi, évvégi eredmények mérése
- összefoglaló eredménymérés (több év anyagából).

Már az előkészítés szakaszában elkészültek az induló szintet mérő lapok, valamint az I. osztályban alkalmazandó félévi eredménymérő lapok.

e) A fakultatív képzési kísérlet szerves részének tekintettük a tanulók szisztematikus megfigyelését és a tapasztalatok rendszeres rögzítését az egyéni adottságok, hajlamok, képességek megismerése érdekében. Ehhez tantárgyanként speciális megfigyelési szempontokat kellett kidolgozni.

f) A kísérlet lefolytatásához évenként kb. fél millió forint volt szükséges (a kísérletben résztvevő tanárok tiszteletdíja, a tantervek, dokumentumok, mérőlapok elkészíttetése, segédanyagok beszerzése, nyomdai költségek stb.) A szükséges összeget a 6. főirány és az OM bocsátotta évenként rendelkezésünkre.

Az előkészítő év fontos feladata volt még az érdekeltektől és leendő első osztályosok megismertetése a kísérleti koncepcióval, az elkövetkezendő négy tanév munkájával (újságtájékoztató, általános iskolai szülői értekezlet, pályaválasztási napok, iskolanapok keretében).

A fakultatív gimnáziumi képzési kísérletet 1974 őszén tehát viszonylag jól felkészített igazgatókkal és nevelőtestületekkel, tájékozott tanulókkal, a szükséges anyagi és oktatási feltételek biztosításával, az illetékes párt- és művelődésügyi szervek támogatásával, megfelelő tudományos vezetéssel és irányítással kezdhettük meg.

II. A kísérlet lefolytatása

1. Beiskolázási feltételek

A kísérleti terv szerinti képzés 1974. szeptember 1-én kezdődött a három kísérleti gimnáziumban. A három iskola kiválasztásában két döntő szempontunk volt: egyrészt az, hogy szívesen vállalkoztak erre a munkára, másrészt pedig az, hogy a gimnáziumok nem azonos feltételek között dolgoznak. A két szegedi iskola elsősorban a felsőfokú tanintézetekben továbbtanulni szándékozó, zömmel jeles eredményt elérő általános iskolai tanulókat iskolázott be, kiváló eredményekkel működő tagozatos osztályokkal rendelkezett. A makói József Attila Gimnázium beiskolázási körzetét, lehetőségeit illetően inkább az országos átlagot közelítette meg, sok olyan tanulót is felvett,

akiknek a célja az érettségi megszerzése utáni azonnali munkába állás (beiskolázási körzetében nem kis számban vannak tanulmányilag hátrányos helyzetben lévő tanulók, akiket pl. a környező kisebb településeken képesítés nélküli pedagógusok tanítottak). A fizikai foglalkozású szülők gyermekeinek aránya a három gimnáziumban a következő volt:

JAG: 50 – 52%
 RMG: 46 – 48%
 SEGYG: 25 – 30%

Részben már az előzőekből is következik, hogy a három gimnáziumban eltérőek a továbbtanulási szándékok is. A kísérlet indítása előtti 4 tanévben ez a következőképpen alakult: (3.sz. táblázat)

Felsőfokú tanintézetekbe jelentkezés az érettségizett tanulók %-ában (1971 – 74)

3. sz. táblázat

Gimnázium	1971	1972	1973	1974
JAG	61,0	66,3	67,7	61,8
RMG	75,8	81,7	80,7	77,5
SEGYG	76,3	77,4	90,6	81,3

Az első osztályba beiskolázott tanulók tanulmányi átlaga a József Attila Gimnáziumban volt a leggyengébb (az átlagokat az érettségien kötelező és választható tantárgyakban elért eredmények alapján számítottuk ki).

JAG: 4,16
 RMG: 4,78
 SEGYG: 4,52

A kísérletben összesen 541 tanuló vett részt az alábbi megoszlásban (4.sz. táblázat):

Gimnázium	Első kísérleti évf.	Második kísérleti évf.	Összesen
JAG	83	102	185
RMG	111	103	214
SEGYG	69	73	142
Összesen:	263	278	541

A József Attila Gimnázium két teljes évfolyama (3–3 osztály) vett részt a képzési kísérletben (ebből évfolyamonként 2–2 osztály lett volna tagozatos a korábbi képzési struktúrában), a két szegedi gimnázium évfolyamainak azonban csak a fele (RMG: 3–3 osztály; SEGYG: 2–2 osztály – valamennyi általános tantervű osztály lett volna). A kísérletben részt vevő 16 osztályból tehát 4 tagozatos, 12 pedig általános tantervű lett volna a korábbi képzési struktúrában.

Ez a körülmény lényeges a kísérleti képzés eredményességének értékelése szempontjából. Közismert ugyanis, hogy az általános tantervű gimnáziumi osztályok tanulóinak fejlődési lehetőségei jóval korlátozottabbak voltak, mint a tagozatos osztályokéinak.

Az első kísérleti évfolyam (1974–75. tanév) beiskolázása a makói József Attila Gimnáziumban nem volt zökkenőmentes (kevés jelentkező volt), a másik két iskolában nem voltak ilyen jellegű gondok. A második kísérleti évfolyam beiskolázásakor már túljelentkezés volt a JAG-ban is.

A kísérleti képzéshez szükséges személyi feltételek biztosítottak voltak mind a három gimnáziumban: mindhárom intézményben jó volt a szakos tanári ellátottság, a gyakorlati tárgyak oktatásához szükséges szakos tanárokat pedig általában óraadó tanárokként alkalmazták. A kísérleti képzésben összesen 108 pedagógus vett részt. Nehézebb feladat volt a tárgyi feltételek biztosítása. Mindhárom gimnázium teremproblémákkal küzdött már a kísérlet indítása előtt is. Az I-II. osztályos gyakorlati képzés, valamint a III-IV. osztályos differenciált képzés következtében erőteljesen megnövekedett eszköz- és tantermi igényt (kb. 20%-os volt a növekedés) csak a meglévő helyiségek jobb kihasználásával, kisebb átalakításával, illetve más intézményekkel való együttműködéssel lehetett kielégíteni. Mindezekon túlmenően biztosítani kellett a laboratóriumoknak, gyakorlati tantermeknek, valamint a könyvtárnak a kísérleti tantervek követelményei szerinti felszerelését.

2. A kísérlet szervezése, irányítása

A kísérlet az előkészítő évvel együtt összesen 6 évig tartott (1973. szept. – 1979. június). A kísérletet dr. Ágoston György egyetemi tanár, a JATE Pedagógiai Tanszékének vezetője irányította. A kísérleti program kidolgozásában, a kísérlet megindításának operatív teendőiben jelentős munkát végzett dr. Orosz Sándor egyetemi docens, majd a tanszékről való távozása után a kísérlet operatív irányításában, az eredmények összesítésében és értékelésében dr. Csizsár Imre egyetemi adjunktusnak volt kiemelkedő szerepe. A tanszék mellett működő kutatócsoport két tudományos munkatársa számos részfeladat megoldásával segítette a kutatást. A kutatócsoport két adminisztratív ügyintézője résztvett a szervező munkában is, és végezte a nagyvolumenű adminisztrációt.

A kísérleti gimnáziumok igazgatóival rendszeresen – általában havonként – tartottunk munkaértekezletet, a kísérletben részt vevő tanárokkal pedig évenként tantestületi értekezletet. Ezeken kívül a három gimnázium szaktanári munkaközösségei rendszeresen – általában félévenként – tapasztalatcserét rendeztek.

Az eredmények és tapasztalatok összegyűjtése a következő módon történt:

- igazgatói értekezletek, tantestületi értekezletek, munkaközösségi megbeszélések
- félévenként szaktanári jelentések írásban, az eredménymérések jegyzőkönyvei
- félévenként részletes igazgatói jelentések
- tantestületi értekezletek jegyzőkönyvei
- érettségi vizsgák jegyzőkönyvei
- többszemponotú kérdőív a fakultatív képzési kísérletben résztvevő tanárok és tanulók számára
- a felvételi vizsgák eredményei
- a kísérletben részt vevő legjobb tanárok tanulmányai, elemzései
- tudásszintmérések központilag kidolgozott mérőeszközökkel
- a fakultatív képzés közösgszgalaktó hatásának vizsgálata (attitűdvizsgálatok, szociometriaí felmérések)

A tapasztalatok, felmérési, vizsgálati adatok, eredmények elemzése, értékelése folyamatosan történt, az eredményeket rendszeresen publikáltuk.⁶

III. A kísérlet legfontosabb eredményei

1. Kialakult a fakultatív gimnáziumi képzés optimális szerkezete.

Ez a következő:

- I-II. osztály: – közös általános képzés
 - felzárkóztatás
 - orientáció
- III-IV. osztály: – általános képzés a heti óraszám 2/3 részében
 - differenciált fakultatív képzés a heti óraszám kb. 1/3 részében (a gimnázium kettős feladatának megfelelően két irányban: a felsőfokú tanulmányokra felkészítés ill. a

felsőfokú tanulmányokra kevésbé esélyesek közvetlen munkába állásának előkészítése irányában)

Igazolódott, hogy egy ilyen jellegű modell az iskolák jelenlegi feltételei között is megvalósítható, órarendi szempontból is megszervezhető.⁷

2. Az első képzési szakasz lényeges eleme a felzárkóztatás. A hátrányos helyzetből adódó nehézségek csökkentését kísérletünkben a pedagógiai folyamat szerves részévé tettük, a korrekciós (felzárkóztató) foglalkozásokat szervesen építettük be a képzési struktúrába. Igazolódott, hogy szükséges az első osztályban objektív mérésekkel megállapítani a tanulók általános iskolából hozott tudásszintjét. A szükséges mérőlapokat kidolgoztuk, a kísérleti tapasztalatoknak megfelelően korrigáltuk.⁸ Az is bebizonyosodott, hogy a későbbiekben is nagy fontosságú a tanulók előrehaladásáról, a hiányok esetleges újratermelődéséről rendszeres mérésekkel információkat szerezni.

A különböző okokból tanulmányaikban elmaradt tanulók száma jelentős. Jól érzékeltetik ezt a következő adatok is (5.sz. ábra):

5. sz. ábra

A felzárkóztató foglalkozásokon részt vett tanulók száma
(a két kísérleti évfolyamon összesen)

Gimnázium	Létszám (I-II.o.)	Részt vett fő	felzárk.fogl-on az összes tanuló%-a
József Attila	187	65	34,8
Radnóti Miklós	213	93	43,7
Ságvári Endre	137	30	21,9
Összesen	537	188	35,0

Még tanulságosabb a kép, ha azt is megvizsgáljuk, hogy a különböző szaktárgyakból a különböző félévekben a tanulók hány %-a vett részt felzárkóztató foglalkozáson (6.sz. ábra):

A felzárkóztató foglalkozáson részt vett tanulók
(évfolyamonkénti)

6.sz. ábra

		Az összes tanuló %-a			
Félév:		1.	2.	3.	4.
Tantárgy:					
magyar nyelv és irodalom		8,6	6,9	3,7	3,2
történelem		0,6	0,7	0,2	0,2
orosz nyelv		6,5	4,3	1,7	1,5
2. idegen nyelv		1,3	0,6	0,2	0,2
matematika		12,5	12,0	9,3	7,8
fizika		0,4	0,4	1,1	1,7
kémia		2,4	2,0	0,9	0,4
biológia		0,2	0,2	0,4	0,4
földrajz		0,4	0,6	0,2	0,6

Kialakultak a felzárkóztatás lehetséges változatai is. Ezek közül a legfontosabbak a következők:

- a) tanítási órákon az egész osztállyal végzett felzárkóztató foglalkozások
- b) önálló felzárkózás tanári irányítással
- c) felzárkóztató órák (foglalkozások)

A felzárkóztató órák feladata, hogy azoknak a tanulónak nyújtson segítséget, akiknek tudásbeli hiányait csak szervezett segítő foglalkozásokkal tudjuk megszüntetni. A korrekciós csoportok kialakításának három fontosabb módzata vált be a gyakorlatban:

- a) állandó csoportok fél vagy egész tanévi munkára
- b) alkalmi csoportok bizonyos témakörökben tapasztalható hiányok felszámolása érdekében
- c) az osztály egészének meghatározott témakörökben szükséges felzárkóztatása

A kísérleti munkában az első két módozat volt az általánosan elterjedt. Ezt igazolják a következő adatok is. (7.sz. ábra)

7.sz. ábra

A felzárkóztató foglalkozásokon rendszeresen és alkalmanként résztvevő tanulók

(Szaktárgyanként és félévenként)

Félév	Rendszeresen				alkalmanként			
	1.	2.	3.	4.	1.	2.	3.	4.
Tantárgy								
Magyar nyelv és irodalom	34	33	17	13	12	4	3	4
Történelem	2	4	1	1	1	–	–	–
Orosz nyelv	19	8	5	3	16	15	4	5
2. idegen nyelv	4	3	–	–	3	–	1	1
Matematika	45	44	35	32	22	20	15	110
Fizika	2	1	–	–	–	1	6	9
Kémia	6	5	4	1	7	6	1	1
Biológia	1	1	2	2	–	–	–	–
Földrajz	–	1	1	3	2	2	–	–
Összesen	113	100	65	55	63	48	30	30
Az összes tan. %-a	21,0	18,6	12,1	10,2	11,7	8,9	5,6	5,6

A foglalkozásokon való részvétel a második félévtől általában csökkenő tendenciát mutat, azonban még a 4. félévben is jelentős a magyar nyelv és irodalomból, valamint a matematikából részt vevők száma. A többi tárgyból a 4. félévben már mindössze néhány tanuló vesz részt a felzárkóztató foglalkozásokon. E számok jelzik, hogy néhány tanuló kivételével az alapvető hiányokat a 4. félév végére sikerült felszámolni. Ez a néhány tanuló több tárgyból is alapvető hiányosságokkal jött a gimnáziumba, az adottságaik is nagyon gyengék, akaraterejük, szorgalmuk is minimális: tehát nem alkalmasak gimnáziumi tanulmányokra.

A korrekciós foglalkozások hasznosak voltak, betöltötték azt a funkciót, amelyet a kísérleti modell szánt nekik. Ezt a tanárok és tanulók véleménye egyaránt igazolja. A tanárok 93,9%-a tartja úgy, hogy jelentős mértékben segítettek a tanulmányi hiányok pótlásában, a hátrányok megszüntetésében, a tanulók 83,2%-a tekinti őket nagyon hasznosnak vagy hasznosnak. (Fontosságukat, hasznosságukat csak kevesen kérdőjelezi meg: a tanárok 3,5%-a, a tanulók 2,1%-a).

A kísérlet folyamán kikristályosodtak a felzárkóztatás módszerei is. A foglalkozásokat vezető tanárok véleménye alapján az eredményes felzárkóztatás főbb módszertani jellemzői a következők:

- a hiányok és azok okainak egyénenkénti felderítése
- differenciálás a foglalkozások anyagának kijelölésében, kiscsoportos foglalkoztatás
- önálló egyéni foglalkoztatás (feladatlapok, programozott feladatlapok egyéni megoldása is)
- a tanulói önbizalom erősítése, az aktivitás fokozása
- sok gyakorlás
- szemléltetés

A felzárkóztatás célja a tanulók ismeretbeli hiányainak pótlása. Arra a kérdésre, hogy a foglalkozásokon részt vevő tanulóknak milyen mértékben sikerült hiányaikat pótolni, pontos adatokkal nem tudunk válaszolni. A tanulóknak a foglalkozások hasznosságát minősítő válaszaikból következtethetünk arra, hogy jelentős mértékben. Ezt igazolják a tanárok véleményei is.

A tanárok véleménye a felzárkóztató foglalkozások hasznáról:

- | | |
|--|-------|
| a) minden tanulónak jelentős mértékben segített: | 10,2% |
| b) jelentős mértékben segített azoknak a tanulóknak, akiknek elmaradása nem képességeik gyöngesége miatt következett be; csekély mértékben a többieknek: | 83,7% |
| c) csak csekély mértékben segített | 6,1% |

A felzárkóztatással kapcsolatban a következő fontosabb következtetéseket vonhatjuk le:

- a) Kísérleti modellünk eredeti koncepciójával szemben a foglalkozásokra nem csak az 1. félévben van szükség, hanem a képzés teljes első szakaszában (1-4. félév)
- b) a gimnáziumi fakultatív képzés nélkülözhetetlen, hasznos eleme, amelyet a képzési struktúrába szervesen be kell építeni
- c) továbbra is szükséges új, eredményes módszerek után kutatni, a meglévőknön finomítani.

3. Kísérleti munkánk másik fontos új eleme az orientáció.

Bebizonyosodott, hogy az I-II. osztályban folyó orientációs munka a tanulók helyes pályairány- és fakultatív tantárgyválasztásában fontos tényező.

Hangsúlyozni szeretnénk, hogy orientációs tevékenységi rendszerről van szó, amelynek célja a tanulók adottságainak, képességeinek, érdeklődésének felismerése, fejlesztése, elmélyítése, szembesítésük pályaelképzeléseikkel annak érdekében, hogy a II. osztály végén az iskola nevelői megalapozott tanácsokat adhassanak nekik:

- a) milyen pályairányt,
- b) milyen fakultatív tárgyakat válasszanak.

E tevékenység tartalma, szervezeti keretei, eszközzrendszere a kísérlet folyamán kialakultak (felzárkóztatás, megfigyelési rendszer, pályaismertetés, orientációs körök, tanácsadás). Az orientációs tevékenység fontos részét alkották az orientációs tevékenységi körök. Mi ezeknek nagy jelentőséget tulajdonítottunk, és tulajdonítunk ma is. (E tevékenységi körök az új képzési rendszerbe a szabad sáv formájában épültek be.) Orientációs tevékenységünk gyenge pontja volt a pályaismertetés.

Az orientáció általunk kikísérletezett folyamata a következő:

A képességek, adottságok felismerése, fejlesztése

Ahhoz, hogy az egyéni adottságokat, képességeket maximálisan kibontakoztathassuk, fejleszthessük, fel kell azokat ismernünk. Ez céltudatosan szervezett foglalkozásokat, sokoldalú, tervszerű tanári megfigyelést, tanulói önismeretet igényel. Mindezekelőtt azt kell látnunk, hogy az iskolai munka mely területei kínálják a legtöbb lehetőséget a tanulók adottságainak, hajlamainak megnyilvánulására, felismerésére.

- a) A korszerűen szervezett és vezetett tanítási órák jó lehetőséget biztosítanak a tanulói tevékenység számára. (A pedagógusok eddig is itt ismerhették meg elsősorban növendékeik szellemi adottságait, a tanulók itt bizonyosodhattak meg képességeikről.)
- b) A kísérleti első és második osztályban kötelező gyakorlati tevékenység is fontos területe az adottságok, képességek felismerésének.
- c) Értékes tanulói tulajdonságok nyilvánulhatnak meg a felzárkóztató foglalkozásokon.
- d) Egyéb iskolai tevékenységek (önképzőkör, tanulmányi versenyek, osztályfőnöki órák, KISZ-foglalkozások, kirándulások, stb.) is fontos információkat nyújthatnak.
- e) Az eddig felsoroltak – a rendszeres felzárkóztató foglalkozások kivételével – korábbiak is ismert területei voltak az adottságok, képességek feltárásának. Kísérletünkben fontosnak tartottuk ezeken kívül még olyan foglalkozások szervezését is, amelyeknek kifejezett célja a képességek feltárása, kipróbálása vagy megerősítése. Ezek az ún. orientációs foglalkozások (körök), amelyek szervesen épülnek be az első és második osztály óratervébe. Három féléven keresztül heti 2 órában minden tanuló számára kötelező egy orientációs programot választani (I. osztály második félévétől).

Az első félévi tanítási órákon nyújtott tanulói teljesítmények, a tanulók érdeklődése, a tanárok és szülők közös véleménye alapján a félév végén történik az első írányítás. Ekkor a növendékek két főirány közül választhatnak: társadalomtudományi-nyelvi és matematikai-természettudományi. Mindkét irányon belül több program van, a tanuló ezek közül választ egyet. Az első év második félévének a végén az e tevékenységben nyújtott teljesítmények gondos mérlegelése és természetesen a tanórákon megfigyeltek alapján is a tanulót tanárai vagy megerősítik választási irányának helyességében, vagy másik irány kipróbálását javasolják számára (társadalomtudományi programból átirányítás természettudományi programba, illetve fordítva). A II. osztályba további két program választására van lehetőség.

Az adottságokat, képességeket feltáró és elmélyítő foglalkozások – céljukból adódóan – olyan programok kidolgozását tették szükségessé, amelyeken a már meglévő ismeretek alkotó alkalmazását kívánják meg. A tematikák olyan ismeretanyagot és tevékenységeket tartalmazhatnak, amelyek nem tételezik fel a gimnázium I-II. osz-

tályában tanult tantervi anyagot, az általános iskolában elsajátított tudásra épülnek. Ilyen programokkal korábban nem rendelkezünk, ezért a kísérlet indításának kezdetére ki kellett azokat dolgoznunk. A tematikák egy félévre 13–15 heti foglalkozásra készültek.

A foglalkozásokat heti két órában, félévenként általában összesen 26 órában tartották. A csoportlétszám 10–20 fő volt. A kísérleti iskolák törekedtek arra, hogy a délelőtti tanrendbe illesszék ezeket az órákat.

Célunk és az ennek megfelelően készült programok már mutatják, hogy ezeken a foglalkozásokon a hagyományos módszerek mellett speciális eljárásokat is kellett alkalmazni. Természetesen – mint a tanítási órák, felzárkóztató foglalkozások esetében is – az alkalmazott módszereket alapvetően meghatározza a szaktárgy jellege, az adott témakör, a csoport összetétele. A foglalkozások sok vonatkozásban eltértek a tanítási óráktól: 90 percesek voltak, viszonylagos kötetlenség, közvetlenség, gyakran klubszerűség jellemezte őket, nagy mértékben építhettek az érdeklődésből fakadó öntevékenységre, minden alkalommal biztosították az aktivitás lehetőségét a csoport minden tagja számára, a tanulói teljesítményeket mindig értékelték, de sohasem osztályozták stb. A foglalkozásokat vezető tanárok törekedtek arra is, hogy növendékeik megismerkedjenek az önálló kutatómunka elemeivel, abban bizonyos fokú jártasságra tegyenek szert. Ennek érdekében olyan feladatokat is kaptak, amelyek szükségessé tették a fejlettségüknek megfelelő szakirodalom önálló tanulmányozását, tanári segítséggel és irányítással rövidebb előadások készítését, bemutatását, kísérletek végzését.

Az orientációs körök megszervezése nyilvánvalóan nem öncélú. A tanulók a már meglévő ismereteikre építve olyan jártasságokat, készségeket sajátíthatnak vagy mélyíthetnek el, mint

- a) a kutatómunka alapvető módszerei (lényegkiemelés, könyvtárhasználat, katalógusrendszerben való jártasság, a „cédulázás” stb.),
- b) érvelés, bizonyítás, az érvek logikus rendbe szedése,
- c) a mondanivaló rövid, tömör, logikus csoportosítása, felépítése,
- d) hatásos előadás, hatásos beszéd,
- e) egészséges vitaszellem,
- f) új ismeretszerzési, tanulási módszerek,
- g) az érdeklődés elmélyülése stb.

E lehetőségek mellett a foglalkozások legfontosabb feladata a tanulói adottságok, képességek, hajlamok, érdeklődés alaposabb megismerése, irányítása és az önismeretre nevelés. A jól szervezett és vezetett tevékenységi kör információkat ad arról, képes-e a tanuló az adott tárgyat magas szinten, eredményesen tanulni, rendelkezik-e a tanuláshoz általános és speciális képességekkel; megvan-e benne a szükséges érdeklődés, kitartás; képes-e a folyamatos munkavégzéshez szükséges erőfeszítésekre; fejleszthető-e benne a szükséges gondolkodási képesség.

A megfigyelési rendszer, feljegyzések a tanulókról

A pedagógusok korábban is végeztek, ma is végeznek megfigyeléseket. Ezt azonban nem éreztük kielégítőnek. Kísérleti munkánkban rendszeresebb, tervszerűbb,

megbízhatóbb, tudományos igényű információkra van szükségünk. Ha zökkenőmentessé, hatékonyá akarjuk tenni az orientálást, akkor minden szaktanárnak tudnia kell, hogy tantárgyának eredményes tanulásához miféle képességek, adottságok szükségesek, másrészt a tananyag mely tényezői (ismeretek, tevékenységek) alkalmasak leginkább azok feltárására. Ezért vált szükségessé az un. *tantárgytükrök* elkészítése. Ezek a következő főbb területeket tartalmazzák:

- a) a tantárgy eredményes tanulásához szükséges képességek közül: érzékelés, észlelés, emlékezés, figyelem, képzelet, gondolkodás. akarat, érdeklődés, beállítódás;
- b) a tananyag azon főbb egységei, amelyekben az egyes speciális adottságok, képességek a leginkább megnyilatkozhatnak.

Minden tárgyból (rajz, ének és testnevelés kivételével) készült tantárgytükrök. Ezek alapján az I. osztálytól kezdve személyi lapokat vezettek a szaktanárok megfigyeléseik eredményeinek rögzítésére.

Ezek alapján félévenként *osztályfőnöki összesítőt* töltöttek ki.

A félév utolsó heteiben a szaktanárok az osztályfőnöki összesítőbe vezették be a tantárgyukban tapasztaltakat (a pszichikus tulajdonságokat illetően a feljegyzett rangszámok becsült átlagát), így mindegyik tanulóról megbízható összkép alakulhatott ki.

Az első osztály második félévétől indult orientációs tevékenységi körök újabb lehetőséget biztosítottak az adottságok, képességek, hajlamok, irányultság megfigyelésére. A körök vezetői tanulmányozták a szaktanári feljegyzéseket és az osztályfőnöki összesítéseket, így a csoportjukba tartozó tanulókról pontos információkat szereztek. A tevékenységi körök foglalkozásai vagy megerősítik vagy nem a szaktanárok által megállapítottakat. Az orientációs kör vezetője is készít feljegyzéseket tapasztalatairól, ezeket összesítve írja be az osztályfőnöki összesítő megfelelő rovatába.

A második tanév végére jelentős mennyiségű dokumentum gyűlik össze a tanulókról, amely az un. személyiségdossziékban áll rendelkezésre. A személyiségdosszié az alábbi – a tanuló fejlődését tükröző – dokumentumokat tartalmazza:

- a) az általános iskolai jellemzést
- b) a tanuló körülményeit tartalmazó nyilvántartási lapot
- c) a félévenként kiállított orientációs összesítőt
- d) a szaktanárok által tanév végén lezárt tantárgyi orientációs lapokat
- e) esetleges egyéb feljegyzéseket, dokumentumokat.

Az orientációs tevékenységek legfőbb előnyeit összefoglalóan a következőkben látjuk:

a) Lehetőséget adunk a tanulóknak képességeik, adottságaik) Lehetőséget adnak a tanulóknak képességeik, adottságaik felismerésére, *önmaguk kipróbálására*, a programok meggyőzhetik őket arról, hogy a választott irányok megfelelnek vagy nem felelnek meg egyéni elképzeléseiknek. Így alapos *önismeretre* tehetnek szert, ez pedig fontos feltétele az önnevelésnek, önképzésnek is. Mindenképpen segít megtalálni azt a szakmai területet, amely az átlagosnál jobban érdekli őket. Az a tény, hogy a tanuló akkor választhat pályairányt, amikor már valóban fel tudja mérni tehetségét, egyben

felelős döntésre is nevel, hiszen viszonylag hosszú út áll a fakultatív tárgyválasztás előtt az egyéni képességek, hajlamok mérlegelésére. Fontosnak ítéljük, hogy az első irányválasztást a tanuló módosíthatja, és a másik irányban is kipróbálhatja magát.

b) A pedagógusok jobban megismerhetik tanítványukat, és így a korábbinál nagyobb lehetőségük van a megalapozott pályairányításra.

c) Megfelelő tájékoztatást tudnak adni a szülőknek gyermekeik képességeiről, érdeklődéséről, így az orientációs szakasz végén a tanuló és a szülő a pedagógus tanácsa alapján megfontoltabban dönthet.

d) A tevékenységi körök munkája visszahat a tanítási órákra is. Megfigyeltük, hogy az orientációs körökön résztvevő tanulók nagyobb kedvvel tanulják a választott tantárgyat, s ez serkentő hatással van a többi tanulóra is.

Orientációs rendszerünk – a kísérlet folyamán történt módosításokkal együtt – betöltötte szerepét, nagyon sok használható és általánosítható tapasztalattal szolgált. Mindenekelőtt megerősödött az a meggyőződésünk, hogy a gimnáziumi képzési struktúrában szükség van egy – a mienkhez hasonló, hatékony pályaimertetéssel kiegészített – orientációs rendszerre. Szerepét abban látjuk, hogy segít az adottságok, képességek felismerésében, a megfelelő fakultatív tárgyak és pályirányok megválasztásában. (Fontos eredménynek tartjuk, hogy már a II. osztály végére 71 tanuló (13,1%) felismerte: gyakorlati irányban érdemes folytatnia tanulmányait. Nyilván fontos szerepük volt az orientációs köröknek a felsőfokú tanulmányokra előkészítő irányok megválasztásában is: társadalomtudományi-nyelvi irányt 29,2%, természettudományi-matematikai irányt 57,7% választott.)

Felméréseink szerint a kísérletben részt vevő tanulók 44,5%-a határozott pályaválasztási elképzeléssel iratkozott gimnáziumba. Számukra az orientációs tevékenységi körök megerősítést adhattak, vagy hatásukra megváltoztatták az eredetileg határozottnak hitt elképzelést, a többi tanulónál pedig segített a pályaválasztási elképzelés kialakításában (a tanulók 71,4%-a minősítette az orientációs foglalkozásokat nagyon jelentősnek). Látnunk kell azonban azt is, hogy sok más tényező is szerepet játszik a pályaelképzelés kialakításában.

Az orientációtól nem várhatunk csodákat. Illuzórikus lenne azt hinnünk, hogy le tudjuk győzni a külső körülményeket, hatásokat, hogy most már minden tanuló egyéni képességeinek legmegfelelőbbben a családi elképzelésekkel és a társadalmi igényekkel egybehangzóan választ pályát. Orientáló tevékenységünk a jelenlegi körülmények között csak csökkenteni tudja az iskolán kívüli tényezők hatását, s hozzájárulhat ahhoz, hogy a tanulók képességeiknek megfelelőbb pályát válasszanak. Természetesen mindez nem jelenti azt, hogy az iskolának le kellene mondania e fontos tevékenységről. Ellenkezőleg! Mindent meg kell tennünk annak érdekében, hogy a jelenleginél optimálisabb helyzet alakuljon ki.

4. A III-IV. osztály: a differenciált fakultatív képzés szakasza.

Kidolgoztuk az általánosan kötelező és a kötelezően választható tanulmányok óratervi anyait. Az arányok helyessége kísérleti igazolást nyert. Kidolgoztuk a választható tárgyak, gyakorlatok rendszerét és lehetséges oktatásszervezeti formáit. A

kezdeti – bár széles választási lehetőséget biztosító – kissé merev „tantárgycsoportos” (tantárgyblokkos) rendszert később a tárgyak változatosabb egymásmellérendelését megengedő rendszerrel helyettesítettük.

A képzési kísérletünkben a következő fakultatív tantárgycsoportok alakultak ki a tanulók választása alapján:

a) felsőfokú tanulmányokra előkészítő irány

- magyar nyelv és irodalom, történelem, idegen nyelv
- történelem, földrajz, idegen nyelv
- idegen nyelv, idegen nyelv, anyanyelv
- matematika, történelem, idegen nyelv
- földrajz, idegen nyelv
- matematika, fizika, kémia
- matematika, fizika
- biológia, fizika, kémia
- biológia, fizika, földrajz
- biológia, fizika
- biológia, földrajz
- biológia, kémia

b) gyakorlati életre felkészítő irány

- általános ügyintézői képzés
- nevelési ismeretek
- hivatásos gépjárművezetés
- idegenforgalmi ismeretek
- műszaki rajzoló
- tudományos asszisztens

A kísérlet eredményeként kikristályosodott a fakultatív képzés rendszere a III-IV. osztályokban. Ezt a következőkben foglalhatjuk össze:¹¹

A fakultatív képzés rendszere a harmadik és negyedik osztályokban

A fakultatív képzés funkciói:

1. Azoknak a tanulóknak, akik az első két osztályban elért eredményeik, képességeik, érdeklődésük és szorgalmuk alapján felsőfokú tanulmányokra alkalmasak, lehetőséget kell kapniuk, hogy a képességeiknek, érdeklődésüknek legjobban megfelelő felsőfokú tanulmányokra magas színvonalon felkészítést kapjanak.

2. Azokat a tanulókat, akik nem akarnak, vagy előreláthatólag nem képesek felsőfokú tanulmányokat folytatni, segíteni kell, hogy a gimnáziumi tanulmányok befejezése után elhelyezkedhessenek lehetőleg olyan életpályákon, amelyek gimnáziumi általános műveltséget igényelnek.

3. Bizonyos mértékig lehetőséget kell adni arra is, hogy egyes tanulók a fakultatív képzés keretében egyrészt elméleti tárgyakat tanuljanak, másrészt – szűkebb keretben – gyakorlati tanfolyamot is végezzenek.

Felkészítés felsőfokú tanulmányokra

A felsőfokú tanulmányokra készülők fakultatív képzése ne legyen szűk szakosítás, éppen ezért számukra olyan szakosító tantárgycsoportokat kell kialakítani, hogy több egyetemi karon, szakon illetve főiskolán nyíljon számukra továbbtanulási lehetőség. Éppen ezért a fakultatív tárgyak óraszámait úgy célszerű megállapítani, hogy a fakultatív képzésre rendelkezésre álló összórakereten belül (harmadik osztály 7 óra, negyedik osztály 9 óra) minden tanuló legalább két, de lehetőleg három fakultatív tárgyat tudjon felvenni. Célszerű, ha a három tárgyból két tárgy megfelel a tervezett felsőfokú tanulmány felvételi követelményeinek, a harmadik tárgy pedig az első és második osztályban tanult idegen nyelvek közül az egyik. Harmadik fakultatív tárgyként azonban választani lehet más, a tanuló továbbtanulási lehetőségeit kibővítő vagy érdeklődését kielégítő tárgyat. Harmadik tárgyként gyakorlati tárgyat is lehet választani. Amennyiben az első két fakultatív tárgy között már szerepel az idegen nyelv, harmadik tárgyat nem szükséges választani, ennek óraszámával a már választott fakultatív idegen nyelv óraszámát meg kell emelni.

Példaképpen bemutatunk fakultatív tárgyválasztási lehetőségeket:

- magyar-történelem-idegen nyelv
- magyar-idegen nyelv-idegen nyelv
- magyar-idegen nyelv
- történelem-idegen nyelv-idegen nyelv
- történelem-idegen nyelv
- idegen nyelv- idegen nyelv
- matematika-fizika-idegen nyelv
- matematika-idegen nyelv
- fizika-kémia-matematika
- fizika-kémia-idegen nyelv
- kémia-biológia-fizika
- kémia-biológia-idegen nyelv
- fizika-földrajz-idegen nyelv
- fizika-földrajz-biológia
- két elméleti tárgy-gyors- és gépírás
- két elméleti tárgy-műszaki ismeretek, műszaki rajz
- két elméleti tárgy-közgazdasági-kereskedelmi ismeretek
- két elméleti tárgy-középfokú programozó tanfolyam

A fakultatív tárgyválasztási lehetőségeknek az iskola személyi, tárgyi feltételei, és bizonyos gazdaságossági megfontolások szabnak határt. Nyilván nem lehet fakultatív képzést elindítani 2–3 főből álló csoportnak.

Azok a fakultatív tárgyak, amelyek a mindenkire kötelező óratervben szerepelnek, a kötelező anyagot egészítik, bővítik ki, illetve mélyítik el. A képzés intenzitását, eredményességét nagyban fokozná, ha a tanulók a mindenkire kötelező anyagot és az ennek megfelelő fakultatív anyagot tantervi egységbe szervezve a fakultatív csoportban együtt tanulnák. Ez azonban a jelenlegi körülmények között az iskolák többségében személyi és anyagi feltételek hiányában nem oldható meg. Ilymódon a tanulók a mindenkire nézve kötelező anyagot az osztályközösségben, a fakultatív anyagot a párhuzamos osztályok tanulóiból összetevődő csoportokban tanulják. Ez utóbbiak létszáma 5–15 fő lehet az iskola lehetőségeitől függően.

A tanulókat a fakultatív tárgyakból érdemjegyekkel is értékelni kell. Azokból a tárgyakból azonban, amelyek abban az évfolyamban a kötelező óratervben is szerepelnek, a tanulók a félévi értsítőben, illetve a bizonyítványban egy osztályzatot kapnak, amelyben összevontan fejeződik ki a mindenkire kötelező anyagban és a fakultatív anyagrészben elért színvonaluk.

A harmadik osztály végén a tanuló egy fakultatív tárgy tanulását abbahagyhatja és a negyedik osztályban helyette egy másikat vehet fel. Ebben az esetben azonban a felvett tárgy harmadik osztályos anyagából különbözeti vizsgát kell tennie a negyedik osztály elején.

Felkészítés életpályákra

A fakultatív képzés heti 7, illetve 9 órás kerete elégségesnek mutatkozik arra, hogy a felsőfokú tanulmányokat folytatni nem szándékozó tanulóknak olyan életpályára adjunk előkészítést, amelyek gimnáziumi műveltséget igényelnek. Ilyen életpályák például:

- általános ügyintéző
- tudományos segédmunkaerő
- műszaki rajzoló
- középfokú végzettségű óvónő
- stb.

Eme képzésben a tanulók szakmai elméleti és gyakorlati tárgyakat tanulnak, gyakorlatokon vesznek részt. De egyes kötelező gimnáziumi tárgyakat is kiegészíthetnek speciális anyagrészekkel, elméleti és gyakorlati ismeretekkel. Például az ügyintézői képzés keretében feltétlenül speciális anyanyelvi ismeretekre és készségekre is szert kell tenni, esetleg egy idegen nyelv megemelt óraszámában való tanulását is lehetővé kell tenni. A tudományos segédmunkára való felkészítés speciális fizikai-kémiai laboratóriumi gyakorlatokat igényel.

5. Igazolódott kísérletünkben az az alapvetően fontos hipotézise, hogy a fakultatív képzés az általános műveltségi színvonal sérelme nélkül valósítható meg.¹² Ha csorbát szenved az általános műveltség szintje, akkor az nem a fakultatívítás, hanem az érvényben lévő egyetemi-főiskolai felvételi rendszer hibája (ez ugyanis csak a felvételi tantárgyak tanulásában teszi érdekeltté a tanulót). A tanárok 8%-a úgy nyilatkozott, hogy a fakultatív képzési rendszer kedvezően hat a tanulók általános műveltségére, 82%-a úgy látja, hogy kedvezően hatna, ha a jelenlegi felvételi rendszer nem

csak 2–3 tantárgy elmélyült tanulásában tenné érdekeltté a tanulókat. A kísérlet folyamán mindvégig nagy gondot fordítottunk arra, hogy a tanulók egyenlő intenzitással tanuljanak minden tárgyat. Gondosan ügyeltünk, hogy ne következzen be színvonal-esés: ennek érdekében rendszeresen mértük az előrehaladást tudásszintmérő mérőeszközökkel is. Az első kísérleti évfolyam 8 osztályában az 1976–77 tanév végén – a rendszeres félévenkénti méréseken kívül – összefoglaló jellegű tudásszintmérést is végeztünk a három tanév tananyagának alapvető ismereteiből. Célunk kettős volt: megállapítani, hogy a lényeges ismeretelemeket milyen mértékben sajátították el a tanulók, másrészt összehasonlítást végeztünk más, nem kísérleti osztályok tanulóinak ismeretszintjével. Ez utóbbi célunk megvalósítása érdekében kontrollosztályokban is végeztünk méréseket: a Radnóti Miklós Gimnáziumban 3, a Ságávi Endre Gyakorló Gimnáziumban 2 tagozatos harmadik osztályban. A mérési eredmények – az előzetes várakozásnak megfelelően – kisebb-nagyobb eltéréseket mutatnak a tagozatos osztályok javára. Ez nyilvánvaló is, ha figyelembe vesszük, hogy már az induló szintben is voltak eltérések a tagozatos osztályok javára. Ezt a következő adatok is igazolják.

a) a fakultatív osztályok beiskolázási átlaga: 4,48

b) a tagozatos kontrollosztályok beiskolázási átlaga: 4,77

Hasonlóan alakult ezeknek az osztályoknak az I. osztály első félévi tanulmányi átlaga is: 3,76 ill. 4,28. (A tanulmányi eredmények hasonló alakulása figyelhető meg a II-III. osztályban is). A tudásszintmegállapító mérések eredményeit a 8. sz. táblázat tartalmazza. (A táblázatban csak azok a tantárgyak szerepelnek, amelyekből az I. osztály első félévében volt tudásszintmegállapító mérés.)

Olyan tantárgyakból is végeztünk összehasonlító méréseket a III. osztály végén, amelyekből a kísérleti I. osztályokban az 1974/75. tanév elején nem végeztünk szintmegállapító méréseket. A tantárgyak eredményeit a 9. sz. táblázat tartalmazza.

A 8. és 9. táblázatban közölt eredményekhez a következő fontos megjegyzéseket kell fűznünk. A fakultatív képzésben részesülő osztályok eredményei nem az illető tárgyakat fakultative is tanulók eredményei, hanem az osztályok átlageredményei (tehát azoknak a tanulóknak a teljesítményei is bennük foglaltaknak, akik az illető tárgyakat csak az alapóraterv mértékében tanulták). Ha csak a fakultatív csoportok átlageredményeit hasonlítanánk össze a tagozatos osztályok eredményeivel, a kép egészen más volna. Ebben az esetben a fakultatív csoportok és a tagozatos osztályok eredményei között matematikából és fizikából sem volna lényeges különbség, más tárgyakból pedig a fakultatív csoportok teljesítményei esetleg jobbak lennének a tagozatos osztályok teljesítményénél.

6. A felsőfokú tanintézetekben továbbtanulni szándékozók sokkal szélesebb rétege részesült hatékony és tartalmilag konkrét felkészítésben a felsőfokú tanulmányokhoz, mint az általános és szakosított tantervű osztályok rendszerében. A fakultatív képzési rendszer életképességét, kísérleti munkánk hatékonyságát elsősorban a felsőfokú tanulmányokra való felvétel mutatószámaival mérhetjük.¹³ 1978-ban és 1979-ben a kísérleti gimnáziumokban jobb felvételi eredményeket értek el, mint az azt megelőző esztendőkből.

Részletezve: (lásd a 10. táblázatot!)

8.sz. táblázat

Tudásszintmegállapító mérések eredménye %-ban
(a fakultatív és a tagozatos kontroll osztályok
eredményeinek összehasonlítása)

Osztályok	fakultatív I.o.	fakultatív III.o.	tagozatos III.o.
Tananyag	ált. iskolai	I-II-III. osztály	I-II-III. osztály
A mérés ideje Tantárgy	1974–75.tanév eleje	1976–77.tanév vége	1976–77.tanév vége
Magyar nyelv	69,2%	64,8%	73,5%
történelem	35,2%	41,1%	67,0%
orosz nyelv	47,8%	47,6%	49,9%
matematika	49,6%	32,1%	44,9%
biológia	49,6%	42,7%	46,5%
kémia	53,3%	50,6%	54,8%

9.sz. táblázat

Osztály: Tananyag Tantárgy	fakultatív III.o. I-II-III.osztály	tagozatos III.o. I-II-III. osztály
Magyar irodalom	62,2%	70,7%
fizika	28,6%	40,2%
angol nyelv	49,1%	60,0%
német nyelv	57,4%	56,8%
földrajz	59,3%	66,8%

A két kísérleti évfolyamban tanulók felsőfokú
tanintézetekbe való felvétele
(1978, 1979)

10.sz. táblázat

Gimnáziumok	1978		1979	
	jelentkező	összes tan.	jel.	összes
	%-a	%-a	%	%
József Attila	52,5	38,6	62,3	47,1
Radnóti Miklós	71,7	59,5	62,5	58,3
Ságvári Endre	56,7	49,3	66,2	58,9

A két kísérleti évfolyam tanulóinak tehát 52,3%-át vették fel felsőfokú tanintézetekbe (József Attila Gimnázium 43,2%, Radnóti Miklós Gimnázium 58,7%, Ságvári Endre Gyak. Gimnázium 54,2%).

Az országos átlagok 1978-ban és 1979-ben is lényegesen alacsonyabbak voltak, mindkét tanévben a gimnáziumokban leérettségizettek 33,7%-át, a felvételi vizsgát tettek 53,0%-át vették fel felsőfokú tanintézetekbe.

Összehasonlításként közöljük a kísérleti gimnáziumok felvételi eredményeit a kísérletet megelőző években:

11.sz. táblázat

A felvételt nyert tanulók az összes tanuló %-ában

Gimnázium	1974	1975	1976	1977
József Attila	25,4	36,8	40,2	35,6
Radnóti Miklós	47,4	43,3	48,7	53,3
Ságvári Endre	43,9	54,4	44,4	52,5

A felvételi eredményekhez néhány nagyon fontos megjegyzés és megállapítás kívánczik. Mindenekelőtt emlékeztetni szeretnénk arra, hogy a kísérleti osztályok zöme általános tantervű osztály lett volna (a 16 osztályból 12). Az általános tantervű osztályok pedig ezekben a gimnáziumokban soha nem értek el ilyen magas felvételi arányt. A másik igen fontos megjegyzésünk: az egyébként gyengébb indulópont elle-

nére is a tagozatos osztályokéhoz hasonló felvételi eredményeket értek el a fakultatív osztályok tanulói. (ebben nyilván döntő szerepe van a felzárkóztatásnak, a III-IV. osztályos differenciált képzésnek, a helyes pályaválasztásnak stb.) Feltétlenül ki kell emelnünk, hogy az iskolák a fakultatív tárgyválasztás viszonylag széles skáláját kínálták, feleslegessé téve így a különböző felsőfokú tanulmányokra előkészítő tanfolyamokat.

A felvételi eredmények azt is bizonyítják, hogy a fakultatív képzési rendszer nem csodaszer: önmagában az a tény, hogy valaki emelt óraszámban tanul valamely tantárgyat, nem feltétlenül biztosítja a sikert (pl. a magyar nyelv és irodalom, idegen nyelvek bizonyítják ezt egyértelműen). Mindezekről eltekintve azonban megnyugtatóan állíthatjuk, hogy a fakultatív képzési rendszer megállta a helyét, bebizonyosodott, hogy a korábbi képzési szisztémánál már első kipróbálásának idején is valamivel jobb eredményt ad a gimnázium mindkét teljesítendő funkcióját illetően. Nyilvánvaló, hogy ez az eredményesség növekedni fog, ha az új képzési rendszer működtetéséhez szükséges szervezési képességek, szokások, tanári attitűdök megszilárdulnak.

A fakultatív gyakorlati képzés hasznosságát az alábbi adatok támasztják alá:

Az ügyintézői tanfolyam első csoportjába igen gyenge tanulmányi eredményt elért tanulók kerültek. 13 tanulóból 9 érettségizett és gyors- és gépfő szakmai képesítéssel fejezte be tanulmányait, és azonnal elhelyezkedett. Azóta a többi tanuló is képesítést szerzett és elhelyezkedett. A laboránsasszisztensi tanfolyam 18 tanulója közül 12 a képzési profilnak megfelelő munkakörben elhelyezkedett, a többi felsőfokú intézménybe vették fel (Óvónőképző, Egészségügyi Főiskola, Élelmiszeripari Főiskola). Ez utóbbi adat azt mutatja, hogy a gyakorlati képzés sem akadály a felsőfokú tanulmányoknak, sőt egyes főiskolákra előnyös felvételi lehetőséget biztosít. Az idegenforgalmi tanfolyam 9 középkádert adott az IBUSZ-nak. Sikeresnek bizonyult a fakultatív nevelési ismeretek c. fakultatív képzés, a benne résztvevők közül többen képesítés nélküli pedagógusi állást kaptak, és jelenleg levelező úton végzik a főiskolát. A műszaki rajzolók képzése kevésbé volt sikeres.

7. A differenciált képzés szervezetének két változatát próbáltuk ki. Az egyik változatban a III. osztálytól kezdve új osztályok alakultak a választott fakultatív tantárgyaknak megfelelően. Ez volt a legkövetkezetesebb differenciálás, hiszen így lehetőség volt arra, hogy a csoportok a választott tantárgyak törzs- és fakultatív kiegészítő anyagát együtt tanulhatták. E megoldás előnye kétségtelen (a kiscsoportos foglalkozások hatékonyabbak!), hátránya, hogy a II. osztály végén megbontjuk a már kialakult osztályközösséget. Lényegesen megnöveli a heti ellátandó óraszámot, megnő a szaktanár- és teremszükséglet, nehezen megoldható órarendi nehézséget okoz, megnöveli az iskolai szervező munkát, költséges is. Mégis úgy látjuk, hogy így végezhetjük a leghatékonyabb munkát, bár tudjuk, ennek országos megvalósítása most még aligha lehetséges.

A másik változat lényege, hogy az alapóratervi anyagot (törzsanyagot) az osztály tanulói együtt, osztálykeretben tanulják, s csak fakultatív órákra válnak külön. E változat előnyei: nem bomlanak föl a korábbi osztálykeretek (bár lazulnak), a heti ellátandó órák száma mérsékeltebben növekszik, könnyebb, áttekinthetőbb az órarend-

készítés, általában a szervezés. Ezekből következik, hogy az első változatnál kevésbé költségigényes. (Valószínűleg az előbb felsorolt okok vezették közoktatásügyi kormányzatunkat tulajdonképpen e változat általánossá tételében.) Milyen hátrányait tapasztaltuk e változatnak?

- Nincs olyan hatékonyságú, mint az előző változat
- nehezebben oldható meg az osztályozás kérdése
- gyakran előfordul, hogy más-más szaktanár tanítja a törzs- és fakultatív kiegészítő anyagot

8. A fakultatív képzés második szakasza fontos tanulságokat szolgáltatott az osztályozás kérdésében is. Mindenekelőtt bebizonyosodott – ezt egyébként más kísérletek is igazolták –, hogy *feltétlenül kell osztályoznunk a fakultatív kiegészítő anyagban nyújtott tanulói teljesítményt is.*

9. Úgy tapasztaljuk, hogy a későbbiekben is számolnunk kell – ha nem is nagy számban – olyan tanulókkal, akik tévesen választanak fakultatív tárgyakat, akiket a szülői ambíciók továbbtanulásra sarkallnak, képességeik azonban gyengébbek.

Így a fakultatív tárgyak tanulásában is számolnunk kell az oda nem való, gyengébb tanulókkal, akik az egész csoport munkáját kedvezőtlenül befolyásolhatják. Másrészt gondolnunk kell azokra a tanulókra is – szintén nem nagy számban –, akik nem a képességeik, érdeklődésüknek legmegfelelőbb elméleti tantárgyakat választják. (Mindezeket a problémákat nagyfokú módszertani differenciáltsággal és individualizálással tudjuk ellensúlyozni!)

10. Kísérletünk egyik fontos célkitűzése volt kipróbálni azt, hogyan valósítható meg egy ilyen modell a gyakorlatban. Pontosan meg akartuk tudni, milyen személyi, tárgyi, anyagi feltételek megléte esetében lehetséges egy ilyen vagy hasonló modell általánossá tétele. Tapasztalataink szerint az iskolák jelenlegi épületviszonyai mellett – ha szűkösen, néha nehézségek árán, esetleg kisebb átalakításokkal, más intézményekkel való szorosabb együttműködéssel – megoldható a csoportok elhelyezése. Nagyobb gondot jelent a megnövekedett óraszámok következtében a személyi feltételek biztosítása (számításaink szerint a kísérletben ez kb. 20%-os többletet jelent), valamint az anyagi feltételek biztosítása (ez kísérletünkben viszonylag kevés gondot jelentett, mert közoktatási kormányzatunk jelentős támogatást biztosított).

Kétségtelenül meg fog növekedni az iskolavezetés gondja szervezési területeken is (pl. órarendkészítés). Abban az esetben azonban, ha az iskolák 4 év múlva teljes egészében, minden évfolyamon áttérnek a fakultatív képzésre, bizonyos mértékig a szervezési kérdések is leegyszerűsödnek, bár a jelenleginél bonyolultabbak lesznek.

11. A kísérlet gazdag tapasztalatokat szolgáltatott abban a vonatkozásban, hogyan kell egy ilyen nagy volumenű, komplex iskolakísérletet előkészíteni, megszervezni, lebonyolítani, tudományos igényességgel értékelni. Ezek azért is fontosak, mert ilyen jellegű iskolakísérletek hazánkban korábban alig voltak. E vonatkozású tapasztalatainkból – inkább csak jelzésszerűen – néhány fontosabbat szeretnék kiemelni:

a) A jó munka feltételei között nagyon fontos a jó terv és a jó előkészítés (ezt persze valamennyien jól tudjuk!). De hogy mennyi idő szükséges a jó előkészítéshez, hogyan kell előkészülni, csak a mindennapi gyakorlatban bizonyosodik be. Mi egy egész esztendő szántunk az előkészítésre, biztosítottuk a szükséges dokumentumokat, megismertettük céljainkat, modellünket, egyszóval sokoldalú, lehetőleg mindenre kiterjedő előkészítő munkát végeztünk, ennek ellenére menetközben mégis több olyan kérdés vetődött föl, amelyekre nem tudtuk előre felkészíteni nevelőinket. Vagy pl. az alapos előkészítő munka ellenére sem mondhatjuk, hogy minden nevelő egészen pontosan megértette céljainkat s főként, hogy magáévá is tette azokat. Arra vonatkozóan is gazdagok a tapasztalataink, hogy milyen hozzáállást lehet egy ilyen jellegű és volumenű kísérletben elvárni a kísérleti iskolák tanáraitól. E tapasztalatokat fel tudjuk használni a Tanszékünk vezetésével 1979 szeptemberében kezdődött új kísérlet lebonyolításában is.

b) Egy kísérlet tudományos végigkísérése bonyolult, sokoldalú szervező, irányító, értékelő munkát követel. Úgy érezzük, sikerült e vonatkozásban is értékes, használható tapasztalatokhoz jutnunk.

Iskolakísérletünket sikeresnek ítéljük. Igazolódott, hogy az orientációt érvényesítő fakultatív képzési rendszer előnyösen segíti a tanulók képességeinek megismerését és fejlesztését, a korábbi családi és tanulmányi körülményekből eredő hátrányok behozását, a tanulmány- és pályaválasztási érettség kialakulását; ilymódon hozzájárulhat, hogy a tanulók további tanulmányainak és életpályájuknak megválasztásában az eddigieknél kisebb szerepet játszanak külső tényezők (családi körülmények, divatok), növekedjék a képességek szerepe. A fakultatív képzési rendszer tehát megfelelő orientációs tevékenységgel eszköze a társadalmi mobilitásnak, az iskolarendszer demokratizálódásának.

IV. A hasznosítás módja, javaslataink

1. A kísérlet folyamán szerzett tapasztalatainkat folyamatosan publikáltuk, eredményeinkről kiadványainkban tájékoztatást nyújtottunk a fakultatív képzési rendszer bevezetése előtt álló gimnáziumoknak.¹⁴

2. 1977-ben javaslatot tettünk az OM-nek a fakultatív gimnáziumi képzés bevezetését elhatározó oktatáspolitikai döntésekhez.¹⁵ Az OM az általunk kikísérletezett modellt kevés változtatással elfogadta, s 1979. szeptember 1-én az ország összes gimnáziumában bevezette.

3. A téma kutatásának további távlatai

Az oktatáspolitikai döntést előkészítő kísérletek ugyan befejeződtek, a fakultatív gimnáziumi képzéssel foglalkozó kutatásokat azonban nem lenne szabad abbahagyni. A kutatás az általános bevezetés időszakában legalább olyan fontos, mint az előkészítési szakaszban. Egyrészt azért, mert az előkészítő kísérleti munka főképp a képzés legfontosabb strukturális kérdéseire vonatkozóan tárhatott fel adatokat, de nem vizsgálhatta a szükséges mértékben az egyes képzési elemek optimális működésének feltételeit, másrészt az általános bevezetés időszakában új tényezők is hatnak, amelyeket a kísérletek nem vehettek számításba.

Szükséges volna tehát az 1980–85-ös tervidőszakban is a fakultatív gimnáziumi képzésre vonatkozó kutatás, amelynek az lenne a feladata, hogy az új képzés bevezetésével kapcsolatos tapasztalatokat rendszeresen gyűjtse és feldolgozza, és hogy az egyes képzési elemek működésének tartalmi, szervezeti és módszertani kérdéseit kutassa (a felzárkóztatás, az orientáció tartalmi, szervezeti, módszertani problémái, a fakultatív tárgyak választása, a szabad sáv funkciója, a fakultatív tananyag tartalma, viszonya az alaptananyaghoz, a fakultatív csoportoktatás speciális módszertana, az értékelés problémái a fakultatív képzésben, a fakultatív képzés hatékonysága, a képzés anyagi és személyi feltételei, stb.)

Tanszékünk ugyan nem tervezi a téma kutatását a következő tervidőszakban, amennyiben azonban közoktatáspolitikusaink e témának továbbra is jelentőséget tulajdonítanak, készek vagyunk tanszékünkön megteremteni a feltételeket, hogy más intézményekkel együttműködésben jól koordinált kutatás történjék „A fakultatív gimnáziumi képzés” c. témában.

Jegyzetek

1. Lásd: A publikációk jegyzéke
2. Dr. Ágoston György: Az új gimnáziumi tanterv. Köznevelés, 19. évf. 1963. 2. sz.
3. Az állami oktatás helyzetéről és fejlesztésének feladatairól (A Magyar Szocialista Munkáspárt Központi Bizottsága 1972. június 15-i határozata)
4. Dr. Ágoston György: A kísérleti modell In: A kísérleti gimnáziumi fakultatív képzés Csongrád megyei tapasztalatai, Acta Universitatis Szegediensis... Series Specifica Paedagogica, Szeged, 1977. 7–20 lap.
5. A gimnáziumba lépő tanulók tudásszintjének mérése és a felzárkóztatás. A Csongrád megyei fakultatív gimnáziumi kísérlet tapasztalataiból, Acta Universitatis Szegediensis... Series Specifica, Szeged, 1978.
6. Lásd: Publikációk jegyzéke
7. Ribárszki György: A fakultatív tantárgycsoportos oktatási kísérlet személyi és tárgyi feltételei, szervezési kérdései. In: A kísérleti gimnáziumi fakultatív képzés Csongrád megyei tapasztalatai, Acta Universitatis Szegediensis... Series Specifica Paedagogica, Szeged, 1977. 87–109. 1.
8. Lásd. 5. sz. jegyzet
9. A kísérleti gimnáziumi fakultatív képzés Csongrád megyei tapasztalatai (Tanárok és tanulók véleménye a fakultatív gimnáziumi képzési kísérletről). Acta Universitatis Szegediensis... Series Specifica Paedagogica, Szeged, 1980.
10. Dr. Csizsár Imre: Az orientálás folyamata a fakultatív tantárgycsoportos képzési kísérletben. In: A kísérleti gimnáziumi fakultatív képzés Csongrád megyei tapasztalatai, Acta Universitatis Szegediensis... Series Specifica Paedagogica, Szeged 1977 21–52 lap

11. Dr. Ágoston György: A kísérletünk alapján az Oktatási Minisztériumnak tett javaslatok a fakultatív gimnáziumi képzés bevezetését elhatározó oktatáspolitikai döntéshez (Szeged, 1977)
12. Dr. Csiszár Imre: A kérdőívre adott válaszok értékelése. In: A kísérleti gimnáziumi fakultatív képzés Csongrád megyei tapasztalatai, Acta Universitatis Szegediensis... Series Specifica Paedagogica, Szeged 1980.
13. Lásd: 12. sz. jegyzet
14. Lásd: Publikációk jegyzéke
15. Lásd: 11. sz. jegyzet

7. A publikációk jegyzéke

1. Dr. Ágoston György-dr. Orosz Sándor: Kísérleti terv a gimnáziumi képzés szerkezetének átalakítására (Kutatási beszámolók, fordítások, bibliográfiák, MTA Pedagógiai Kutató Csoport, évsz.n.)
2. Dr. Bánfalvi József: A fakultatív rendszerű tantárgyblokkos gimnáziumi kísérlet kezdeti szakasza Csongrád megyében (Kutatási beszámolók, fordítások, bibliográfiák, MTA Pedagógiai Kutató Csoport, évsz. n.)
3. Ágoston György-Bánfalvi József: Kísérlet a gimnáziumi képzés szerkezetének átalakítására három Csongrád megyei gimnáziumban (Pedagógiai Szemle, 1977. 2. sz. 109–121. lap)
4. A kísérleti fakultatív gimnáziumi képzés Csongrád megyei tapasztalatai c. tanulmánykötet (Szeged, 1977.) 111 lap
 - a) Dr. Ágoston György: A kísérleti modell
 - b) Dr. Csiszár Imre: Az orientálás folyamata a fakultatív tantárgycsoportos képzési kísérletben
 - c) Gottl Frigyes: A tantárgycsoportok kialakításának tapasztalatai
 - d) Kakuszi László: A fakultatív tantárgyblokkos kísérleti oktatás eredményeinek írásbeli felméréséről
 - e) Ribárszki György: A fakultatív tantárgyblokkos oktatási kísérlet személyi és tárgyi feltételei, szervezési kérdései
5. Dr. Imre Csiszár: Experimental cathingaup process in fakultative subject proup Secondary Education (Acta Universitatis Szegediensis de Attila Jozsef nominatae Sectio Paedagogica et Psychologica, 19. sz. Szeged, 1977.)
6. A gimnáziumba lépő tanulók tudásszintjének mérése és a felzárkóztatás c. tanulmánykötet (Szeged, 1978.) 98 lap
 - a) Dr. Ágoston György: A tudásszintmérés funkciója a gimnáziumi tanulmányok megkezdésekor – a mérőlapok és alkalmazásuk módja
 - b) Szintmegállapító mérőlapok (magyar nyelv, történelem, orosz nyelv, matematika, biológia, kémia)
 - c) Dr. Csiszár Imre: A felzárkóztatás folyamata a fakultatív képzési kísérletben
7. Dr. Csiszár Imre: A felzárkóztatás, az orientálás és a differenciálás a hol-

- nap gimnáziumában (Szegedi Nyári Egyetem, Pedagógia, Szeged 1977. 191–215 lap)
8. A kísérleti gimnáziumi fakultatív képzés Csongrád megyei tapasztalatai c. tanulmánykötet (Szeged 1978) 147 lap
 - a) Dr. Csiszár Imre: A fakultatív gimnáziumi képzés néhány általánosítható tapasztalata
 - b) Dr. Gottl Frigyes: A makói József Attila Gimnázium kísérleti tapasztalatai (1974–78)
 9. A kísérleti gimnáziumi fakultatív képzés Csongrád megyei tapasztalatai c. tanulmánykötet (Szeged 1979) 113 lap
 - a) Dr. Farkas István: A történelem tanításának tapasztalatai a fakultatív oktatási modellben
 - b) Tarjányi Lászlóné: Az orosz nyelv fakultatív oktatásáról
 - c) Marosvári Sándor: Tapasztalataim a József Attila Gimnázium matematika-fizika tantárgycsoportos osztályában
 - d) Molnár Istvánné dr.: Az alkotó aktivitás szerepe a fakultatív természettudományi képzésben
 - e) Dr. Csiszár Imre: A fakultatív gyakorlati foglalkozások a tanárok és tanulók véleménye alapján
 - f) Dr. Bánfalvi József: A gyakorlati képzés a gimnáziumi fakultatív oktatásban
 - g) Pánczél János: Tapasztalataim a kísérleti fakultatív ügyintéző képzésről
 10. Bánfalvi József: A fakultatív képzési kísérlet tapasztalatai az első érettségiző évfolyamok eredményeinek a tükrében (Pedagógiai Szemle, 1979. 9. sz. 818–828)
 11. Meleg Csilla: A Csongrád megyei fakultatív képzési kísérletben részt vevő tanulók pályaelképzelései (Pedagógiai Szemle, 1979. 9. sz. 829–837. lap)
 12. Dr. Ágoston György (társszerző): Útmutató a gimnáziumi tanulók felzárkóztatásához (OPI, Budapest 1979.)
 13. Dr. Ágoston György (társszerző): Orientáció a gimnáziumban (OPI, Budapest 1980.)
 14. A kísérleti gimnáziumi fakultatív képzés Csongrád megyei tapasztalatai c. tanulmánykötet (Szeged 1980.)
(Tanárok és tanulók véleménye a fakultatív gimnáziumi képzési kísérletről) 126 lap.

Az eddigi szakosított tantervű osztályok kétségkívül sok szempontból kedvező fejlődési lehetőséget biztosítottak tanulóiknak, a szakosított tantervű osztályok rendszere mégsem minősíthető kielégítőnek a felsőfokú tanulmányokra való felkészítés szempontjából. Először is azért nem, mert még a nagyobb gimnáziumok is az elmélyültebben tanulható tárgyaknak csak igen kis választékát (egy idegen nyelv vagy matematika vagy egy-két természettudományi tárgy) nyújtották; igen lényeges tanulmányi területek országosan sem szerepeltek a szakosított tantervű tárgyak között (magyar, történelem, művészeti tárgyak, stb.), és ez a helyzet különösképpen a társadalomtudományi, humán jellegű felsőfokú tanulmányok színvonalát rontotta. A szakosított tárgy ily módon az esetek többségében csak nagyon közvetetten segítette a felsőfokú tanulmányokat. A tanulók többsége nem a szakosított tárgynak megfelelő felsőfokú tanulmányi irányt választott. – A szakosított tárgy választása kevésbé függött a tanuló képességeitől, sokkal inkább fejlődésének családi és általános iskolai körülményeitől. A nem kellően iskolázott szülők gimnáziumba felvett gyermekei, akik gyakran alacsonyabb színvonalú általános iskolai képzésben is részesültek, nem szakosított tantervű osztályokba kerültek, amelyekben az eleve alacsonyabb tanári elvárások következtében hátrányos helyzetük nemhogy enyhült volna, hanem évről-évre súlyosbodott. Az általános iskolai tanulmányokat közvetlenül követő szakosított tantervű gimnáziumi képzési rendszer tehát – bizonyos mértékig – antidemokratikus társadalmi szelekció eszközévé vált.

A fakultatív képzési rendszer még a kisebb gimnáziumokban is az elmélyültebben tanulható, választható tárgyaknak sokkal szélesebb körét kínálja, mint a szakosított tantervű képzési rendszer. A felsőfokú tanulmányokra való felkészítés szempontjából nagy jelentőségű – mint a fentiekből már ez kitűnt –, hogy a tanuló nem egy tárgyat, hanem felsőfokú tanulmányait közvetlenül megalapozó tantárgycsoportot (két-három, esetleg négy tárgyat is) választhat. Még nagyobb a jelentősége annak, hogy a fakultatív tárgyak választása nem 14–15 éves korban, az általános iskolát követően történik, hanem csak az első két gimnáziumi osztály elvégzése után; a választást így sokkal inkább meghatározhatják a tanuló képességei, mint külső körülmények, különösen ha az első két osztályban a választást gondosan szervezett felzárkóztató és orientációs tevékenység készíti elő. A választási lehetőség minden gimnazistára kiterjed, nem rekeszti ki ebből őket egy korai szelekció.

2. A fakultatív képzési rendszertől azt is várjuk, hogy végre hatékony segítséget ad azoknak a tanulóknak az elhelyezkedéséhez, akik nem lehetnek biztosak egyetemi-főiskolai felvételükben, vagy nincs is szándékuk közvetlenül az érettségi után felsőfokú tanulmányokat kezdeni. A fakultatív programban ugyanis a III-IV. osztályban két elméleti tárgy mellett választható 3–3 órás, egy elméleti tárgy vagy idegen nyelv mellett 5–6 órás *gyakorlati* tárgy (tanfolyam), amely meghatározott szintű szakképzettséghez juttat. A fakultatív gyakorlati képzés tehát egyáltalán nem a „gyenge” tanulóknak való pótlék, mert egyrészt mellette lehetőség van egy, sőt két elméleti tárgyból is elmélyülni, másrészt olyan szakmákra készít fel, amelyek feltételezik a magas színvonalú gimnáziumi általános műveltséget, esetleg egy idegen nyelv alapos tudását (pl.

természettudományi laboratóriumok, gyakorlatok, kémiai anyagok, gépek, könyvtárosi ismeretek, nevelési alapismeretek, idegvezetés, postaforgalmi kezelés, gépészeti vagy építőipari műszaki rajz, stb.). Ha gimnáziumaink helyettük intézményeket, vállalkozásokkal együttműködve, velük szerződést kötve szervezik a gyakorlati képzést, valóban nagyon jól tesznek a bűnműködés miatt tovább nem tanuló tanítványainknak.

Fakultatív képzés és általános műveltség

Vannak, akik az általános műveltség sérelmét látják a fakultatív képzési rendszerben; aggódnak, hogy a nagy és értékes hagyományokra visszatekintő általánosan képző gimnázium áldozatául esik az „elspecializálódás”-nak. Emellett sok esetben a „humán” kultúra feltétele is megkérdőjeleződik. Az aggodalmak, a féltelmek érthetőek, de nem indokoltak. A gimnázium megmarad általánosan képző középiskolának, tanulói 10 éven át (8 általános iskolai + 2 gimnáziumi évfolyam) közös általános képzésben részesülnek, és a III-IV. osztályban is az óratervezet több mint 2/3-a minden tanuló számára kötelező általánosan művelő tárgyakat tartalmaz.

Bár nyilvánvaló, hogy az elsajátítható általános műveltségnek sem mennyiségileg, sem főképp minőségileg nem meghatározója a heti óraszám, mégis nem lényegtelen tényezője közvetítése lehetőségének. Hasonlítsuk össze a most érvénybe léptetett általános iskolai felső tagozatos (5–8 osztály) és a gimnáziumi alapóratervezet (tehát a mindenkinek egyaránt kötelező tárgyak heti óraszámát, amely nem tartalmazza a kötelezően és szabadon választható óratervezeti kereteket) a régi gimnázium 1938-as óratervezetével: annak az iskolának az óratervezetével, amely az idősebb nemzedékek tudatában úgy él, mint az általános és humán jellegű képzés klasszikus típusa.

Vizsgáljuk meg először az általános műveltség anyanyelvi és társadalomtudományi rétegeit:

tárgyak	heti összóraszám 8 évfolyamon	
	1938	1979
magyar	29	36
történelem és állampolgári ismeretek (gazd. és társ. ism.)	19	20
világnézetünk alapjai (bölcselet)	2	2
földrajz	11	11
rajz és műalkotások ismerete	10	9 1/2
ének-zene	5	10 1/2

A fenti óraszámok összehasonlításából megállapítható, hogy a magyar nyelv és irodalom tanításának óratervezeti lehetőségei ma heti 7 órával kedvezőbbek, mint a régi gimnáziumban. A társadalomtudományi tárgyak (történelem, állampolgári, illetve

gazdasági és társadalmi ismeretek, filozófiai ismeretek, gazdasági földrajz) tanítására 1 órával jut több. A képzőművészeti és zenei nevelésnek 5 teljes órával szentel nagyobb óratervi keretet a mai tanterv, mint a régi.

E tényekből kitűnik, hogy a fakultatív gimnáziumi képzésben az általános műveltség anyanyelvi és társadalomtudományi rétegét – ami az óraszámokat illeti – semmiféle veszély nem fenyegeti.

Nézzük meg az általános műveltség matematikai és természettudományi rétegeit.

tárgyak	heti összóraszám 8 évfolyamon	
	1938	1979
matematika	27	33
biológia	12	13+3
		környezetismeret (ált. isk.5. oszt.)
	kémia	3 10
fizika	10	16

A matematikai és természettudományi műveltség mai lehetőségei messze meghaladják a régi gimnáziuméit. Heti 6 órával több a matematika, 17 órával több a természettudományok heti összóraszám. Ha a mai általános iskolai felsőtagozat és a gimnázium óratervében szereplő heti 11 óra technikát is tekintetbe vesszük, akkor a matematikai, természettudományi és technikai műveltségnek 28 heti összóraszám a többlete.

Nem csekély vívmány, hogy a matematikai és természettudományos műveltséget úgy sikerült a maga jogaiba juttatni, hogy az anyanyelvi, a társadalomtudományi és művészeti műveltség sem szorult háttérbe.

A régi gimnáziumban 3 idegen nyelvet tanítottak: a latint és két élő idegen nyelvet. Ami a két élő idegen nyelvet illeti, a helyzet legalábbis nem rosszabbodott: 34 órát tartalmazott a régi óraterv, és 34-et tartalmaz a jelenlegi is (feltételezve, hogy a második idegen nyelv tanulását a gimnazisták legalábbis heti 3 órában fakultatív tárgyként a III-IV. osztályban is folytatják). Azok a tanulók pedig, akik az úgynevezett szabad sáv lehetőségével is élni kívánnak, már a II. osztálytól kezdve heti 2 óra többletben tanulhatják az egyik idegen nyelvet, és így a 8 év alatt 40 óra jut számukra a két idegen nyelv tanulására. A fakultatív keretek az idegen nyelvtanulás még elmélyültebb lehetőségét is biztosítják.

Napjaink általános műveltségében a klasszikus nyelvek szerepe az egész világon jelentékeny mértékben csökkent; az a műveltségesszmény, amelynek központjában a latin nyelv és irodalom állt, kétségkívül korszerűtlenné vált, és elvesztette általános érvényét. Az iskolai általános műveltség rétegeinek napjaink igényeit jobban kielégítő arányai csak annak az időkeretnek a felhasználásával alakulhattak ki, amelyet a régi

gimnázium a latinnak biztosított. Az 1938-as gimnáziumi tantervben a latin a 8 évfolyamon 34 órában szerepelt, 5 órával megelőzve a magyar nyelv és irodalmat, 7 órával a matematikát, 9 órával a természettudományi tárgyak összóraszámát.

Amikor megállapítjuk, hogy a latinos központú műveltség általános érvénye megszűnt, nem kívánjuk csökkenteni azt a művelő, képző és nevelő erőt, amelyet a latin kétségkívül képviselt. Durva leegyszerűsítés az az álláspont, amely a régi latin képzésben nem lát egyebet, mint „a volt kizsákmányoló uralkodó osztályok eszközét arra, hogy a dolgozók gyermekei ne juthassanak magasabb műveltséghez”. Éppen ezért sajnálatos, hogy a gimnáziumokban a felszabadulás óta fokozatosan nemcsak a latinos műveltség általános érvényűsége szűnt meg, hanem hogy a latin szinte teljes egészében kiszorult az oktatásból. Azok a tanulók sem kapnak latin képzést, akiknek felsőfokú tanulmányaikhoz nélkülözhetetlen feltétel lenne (pl. magyar-történelem szakos középiskolai tanárok, a magyar irodalom és történelem kutatói, az élő latin nyelvvel foglalkozók, nem is beszélve a nagy múltú magyar klasszika-filológia utánpótlásáról).

A fakultatív gimnáziumi képzési rendszerben szerény lehetőségek fedezhetők fel a latinközvetítette nyelvi és irodalmi kultúra középiskolai rehabilitációjára. A tanulóknak természetesen ebben is módjuk van arra, hogy az orosz nyelv mellett második idegen nyelvként az első osztálytól a latin nyelv és irodalmat tanulják, és hogy a III-IV. osztályban is kötelezően válasszák. De azok a tanulók is, akik második idegen nyelvként élő idegen nyelvet tanulnak, heti 2 órában szabadon választott tárgyként foglalkozhatnak latinnal. Hogy ez a lehetőség milyen mértékben realizálódik, hogy a nyelvi és társadalomtudományi felsőfokú tanulmányokra készülő gimnazisták valóban választani fogják-e a latint, az attól függ, hogy az egyetemek, a közoktatáspolitikai irányítói és mindenekelőtt a gimnáziumok megértetik-e a tanulókkal és szüleikkel a latin tanulásának jelentőségét.

A bemutatott összehasonlító adatok ismeretében valóban elosztható a félelem attól, hogy a gimnázium szakképző iskola lesz. A gimnázium általánosan képző jellege nem változik meg azért, mert a tanulók érdeklődésüknek, képességeiknek, pályaválasztási és továbbtanulási érdekeltségüknek megfelelően 2-3 tárgyat elmélyültebben tanulnak.

A gimnázium „elspecializálódásától” való félelem azonban nemcsak óratervi-tantervi okokra (pontosabban: félreértésekre, nem kellő tájékozottságra) vezethető vissza, hanem arra a tapasztalatra, hogy a továbbtanulni akaró gimnazisták többsége a felvételi tárgyakra koncentrál, és főképp a III. osztálytól kezdve a többi tárgy tanulását elhanyagolja, megelégszik belőlük gyengébb jegyekkel is. Nagy tudósok értekeztek az utóbbi években az egyetemi hallgatók általános műveltségének fogyatékosságairól, foglaltak határozottan állást amellett, hogy a színvonalas felsőfokú szakemberképzés elsőrendű feltétele a jó általános műveltség. Nem lesz jobb természettudományi-műszaki szakember valaki attól, hogy az irodalomban és a történelemben tájékozatlan, és nem lesz jobb irodalmár, történész, filológus, aki a matematika és a természettudományok tanulását elhanyagolta.

A legteljesebb mértékben egyet lehet érteni annak erőteljes szövéttételével, hogy a gimnazisták általános műveltsége az utóbbi években csökkent, és hogy ez komoly

veszélyeket jelent. Azzal azonban messzemenően nem lehet egyetérteni, hogy ezt a jelenséget kapcsolatba hozzák a fakultatív képzéssel. Ez a nem kívánatos jelenség azóta tapasztalható, amióta az egyetemi-főiskolai felvételi pontszámokba csak a felvételi tárgyak középiskolai eredményei (az utolsó két osztályban kapott osztályzatok) számláznak be, tehát amióta a tanulók a két felvételi tárgy tanulásán kívül más tárgyak tanulmányában tulajdonképpen nem „érdekeltek”. Ki tudja, miért gondolták egyesek, hogy az oktatásból ki lehet kapcsolni az érdekeltséget, hogy az eredményes tanulást kizárólag a tanuló „öntudatára” és a tanár „érdekességére” lehet alapozni. Ez ugyanolyan hiba, mintha korunkban a felnőttek munkájának motivációjából kihagyjuk az anyagi érdekeltséget.

Meggyőződésünk, mihelyt olyan egyetemi-főiskolai felvételi rendszert vezetnek be, amelyben az általános műveltség minden lényeges területén elért tanulmányi eredmény latba esik, megszűnik az elspecializálódás veszélye a gimnáziumban. A tanulók szorgalmasabban és eredményesebben törekszenek majd általános műveltség-re, amelynek nem ártalmára, hanem inkább hasznára lesz az a lehetőségük, hogy tanulmányaik utolsó két évben 2–3 tárgyban mélyebb tudásra is szert tehetnek.

A GIMNÁZIUMI FAKULTATÍV KÉPZÉS HELYZETE ÉS FEJLESZTÉSÉNEK LEHETŐSÉGEI

(Megjegyzések az OPI Összefoglaló jelentéséhez és a minisztériumi folyamatos fejlesztési elgondolásokhoz)

I.

Az OPI Összefoglaló jelentés a gimnázium tartalmi korszerűsítéséről (Vladár Ervin) c. anyagában olvasható a következő megállapítás:

„A túlnépesülő elméleti irányú csoportokban együtt vannak a gyorsabban és lassabban előrehaladó, az elégségestől a jelesig minősített tanulók.”

Ez a – bizonyára – általános tapasztalatot rögzítő megállapítás önmagában is sokat mutat a gimnáziumi fakultatív képzés eredeti koncepciójának, de egyáltalán a fakultatív képzés funkciójának torzulásából, amelyen a gyakorlati megvalósulás során végbement.

A fakultatív képzés funkciója ugyanis csakis a következő lehet: lehetőséget adni a tanulóknak, hogy a legjobb egyéni képességeknek megfelelő tanulmányi területeket a mindenkire nézve kötelező tantervi anyagnál elmélyültebben tanulmányozhassák abból a célból, hogy egyéni képességeiket a középiskolában lehetséges legmagasabb szintig kifejleszthessék. Az elmélyültebb tanulmányozás jelentheti az egyéni képességeknek adekvát kötelező tantárgyak kötelező tananyagának a szó szoros értelmében vett elmélyítését, de kiegészítést is vagy a képességeknek adekvát új, általánosan nem kötelező tárgyak tanulását is.

A fakultatív tananyag választásának motívumai sokfélék lehetnek: pl. határozott törekvés egy életpályára (orvosnak, mérnöknek lenni, egy tudományterülettel foglalkozni, tanárnak lenni), önzetlen érdeklődés. Jól tudjuk, hogy az életpályára törekvés nem mindig esik össze a tanuló valódi érdeklődésével, és sem az előbbi, sem az utóbbi nem mindig adekvát képességeinek. Az életpályára való törekvés fakadhat a szülők sugallta pályaelképzelésből, divatból; az érdeklődés lehet ugyancsak divatból fakadó álérdeklődés. Nyilvánvaló, hogy a fakultatív tananyagválasztás legkedvezőbb motívuma a pályára való törekvés és az érdeklődés egybeesése és a két egybeeső motívum megfelelése a tanuló egyéni képességeinek.

Tisztában kell azonban lenni azzal, hogy a fakultatív tárgyválasztás e legkedvezőbb motivációja minden tanulónál sok ok miatt nem valósulhat meg (pl. a tanulót semmiképp nem lehet meggyőzni arról, hogy hamis pályaelképzelése van, az iskola fakultatív tantárgy kínálata korlátozott, stb.). Minimumra kell azonban csökkenteni azoknak a tanulóknak a számát, akik olyan fakultatív tárgyakat választanak, amelyekben az első két osztályban gyenge volt a teljesítményük, amelyek átlagon felüli tanuláshoz prognosztizálható módon nem rendelkeznek megfelelő képességekkel. Az

egész fakultatív képzési rendszer hatékonyságát kérdésessé teszi, és végső soron kompromittálja ugyanis, ha egy elméleti csoportban kiemelkedők és oda nem való gyengék vannak. Ugyancsak kérdésessé teszi a fakultációt, ha az igazgató a „túlnépesülő” fakultatív tárgyakból külön gyenge csoportot alakít. Ebben az esetben a fakultatív csoportfoglalkozás felzárkózássá alakul át.

E helyzet megváltoztatása több intézkedést is igényel. Mindenekelőtt az orientáció komolyan vételét az I-II. osztályban. Az orientációs tevékenység – sajnos – nem vált még gimnáziumaink munkájának szerves részévé, jelentősége, fontossága nem tudatosult eléggé. Javulnia kell a gimnáziumi képzettséggel betölthető, elérhető életpályákat, a pályakövetelményeket megismertető tevékenységnek és az önismeretre nevelésnek. Több segítséget kell nyújtani a tanulóknak, hogy pályaelképzeléseiket és képességeiket összevessék, pályaelképzeléseik realitásáról meggyőződjenek. A szülőket is jobban kell segíteni, hogy gyermekeiket a képességeiknek megfelelő életpályák felé vezessék. Az orientáció a gimnáziumi nevelésben központi helyet foglal el: az orientáció, beleértve a felzárkóztatást is, intenzív személyiségfejlesztő és -megismerő (önmegismerő) tevékenység.

Az orientáció elvének természetesen át kell hatnia a tanórai oktatás, a tanórán kívüli tevékenység teljességét, a felzárkóztatást, a szabad sávos foglalkozást, de jó elgondolás és korszerű vívmány volt az órarendbe is beiktatott, rendszeres pályaismertetés és önismereti gyakorlat (pályaorientációs foglalkozások). Az órarendi elhelyezés nem volt a leghatékonyabb (II. tanév), helyesebb lett volna eredetileg is az I. tanév második és a II. tanév első félévére tenni. A két féléves foglalkozások egy félévre korlátozása még indokolható volt, megszüntetésük azonban sajnálatos. Az a terv, hogy tartalmukat egyrészt a tantárgyi oktatásba, másrészt az osztályfőnöki órákba átmentessék, illuzórikus.

Érdekes, hogy amikor heti óraszámcsökkentésről van szó (persze nem csak akkor), üres jelszóvá válik a „neveléscentrizmus”, a „nevelőiskola”, és a kimondottan nevelőcéllátó órarendi alkalmak válnak áldozattá.

Talán szokatlannak tűnik, sőt egyesek szemében egyenesen merényletnek vagy jogtiprásnak, de mégis célszerű lenne (végő soron társadalmi és egyéni érdeket kifejező), hogy a fakultatív tanulmányok választását az irányításon és tanácsadáson túlmenően határozott követelményekhez kötnék. Elő lehetne írni, hogy fakultatíve egy tárgyat csak az a tanuló választhat, aki abból a tárgyból az I.-II. osztályban átlagosan legalább jó eredményt ért el. Ebben az esetben megszűnnék az az áldatlan helyzet, hogy egy elméleti fakultatív csoportban a jelestől az elégségesig vannak tanulók.

Nem kívánjuk fetisizálni az osztályzatot, de az orientáció elvétől áthatott oktatásban mégis a képesség, a fejleszthetőség hiteles jelzéseként kell elfogadni. Ha valaki egy tárgyból a II. osztály végén elégséges, aligha remélhető, hogy a III. osztálytól megtáltosodik. Ha a gimnázium az I.-II. osztályban tanórákon, felzárkóztatáson, tanórán kívül optimálisan végezte a személyiségfejlesztő orientációt, igyekezett megismerni tanuló egyéni képességeit, joga van feltételekhez kötni a fakultatív tananyag választását.

Ehhez kapcsolódik a minisztériumi fejlesztési elgondolásban is szereplő „alapos megmértetés”, tehát lényegében valamiféle vizsga helyes gondolata a II. osztály befejeztével. Ez a vizsga ugyan nem ebben az összefüggésben merül ott fel, hanem egy valóban komoly, számító érettségi vizsga előpróbájaként, de nagyon is mérlegelendő a fakultatív tárgyválasztást befolyásoló funkciója is, sőt távlatilag még szélesebben: a „korrekciós irányváltás”, tehát más iskolatípusba való átmenet szempontjából is. Senki sem gondolja természetesen, hogy egy ilyen vizsga önmagában szankcionálhat. A vizsgateljesítményt szerves egységben kell tekintenünk az első két tanévben mutatott teljesítményekkel, és ily módon kell értékelnünk is; hatása azonban így is nagy lehet a személyi képességek kibontakozására.

Ahhoz, hogy a tanulók a képességeiknek megfelelő fakultatív tanulmányokat folytathassanak, megfelelő kínálatra van szükség. A kisebb gimnáziumok lehetőségei ezen a téren eleve korlátozottabbak, mégis – úgy véljük – a fakultatív kínálat általában bővíthető, különösképpen a gyakorlati képzés lehetőségeit szükséges szélesíteni. Sajnálatos, hogy egyes gimnáziumainkban tovább él az előítélet a gyakorlati tevékenységgel szemben. Ily módon hibás körforgás jön létre: az orientációban nem helyeznek súlyt a középszintű, az érettségi után betölthető gyakorlati életpályák ismertetésére, a gyakorlati munka társadalmi jelentőségének méltatására; ennek következtében – pontosabban: ennek következtében is – a tanulóknál ellenérzés alakul ki a gyakorlati fakultatív tárgyakkal szemben; a gimnáziumok – ezt tudomásul véve – nem indítanak gyakorlati fakultációt még abban az esetben sem, ha gondosabb környezettanulmány jó elhelyezkedési lehetőségeket tárna fel olyan gimnáziumi érettségizettek számára, akik nem is kívánnak továbbtanulni vagy nem alkalmasak – vagy egyelőre nem alkalmasak – magasabb tanulmányokra. Végül is ez a saját maga létrehozta helyzet erősíti a gimnázium orientációs tevékenységének egyoldálúságát.

A fakultatív tárgyak, gyakorlati képzési lehetőségek kínálatát nagyban szélesítené a gimnázium jobb együttműködése környezetének iskoláival, beleértve a nagyobb városokban a többi gimnáziumot is. Az iskolák zártságának egyik szimptomatikus jellemzője, hogy még az azonos típusú közeli iskolákkal sem tudnak termékeny kooperációt teremteni. A fakultatív képzés Csongrád megyei kísérleti szakaszában sikerült létrehozni olyan gyakorlati képzést, amelyben a Ságvári Gimnázium és a Radnóti Gimnázium tanulói együttesen vettek részt (laboránsképzés, idegenforgalmi középkáderek képzése). Ily módon, ha egy-egy gimnáziumban kevés számú tanuló jelentkezett egy lehetséges fakultatív foglalkozásra, akkor is mód volt indításra. A kísérleti szakasz lezárása után kellő ösztönzés hiányában a kooperáció ahelyett, hogy mind a négy szegedi gimnázium között megvalósult volna, megszűnt.

Bizonyára nagyon kevés példa van arra, hogy egy gimnázium szakközépiskola segítségével szervezzen gyakorlati-technikai jellegű gyakorlati képzést. Pedig a gimnázium és a szakközépiskola ilyen jellegű együttműködése is áldásos lenne.

II.

Sok a vita a fakultatív képzés funkcióit illetően. Vannak, akik a fakultatív képzés „csökkenő” vonzerejét arra vezetik vissza, hogy nem segíti eléggé az egyetemi-főisko-

lai felvételt, közelebből nem áll eléggé az egyetemi-főiskolai felvételi vizsga szolgálatában. Az e nézetet vallók kifogásolják, hogy a fakultatív tantervek és tankönyvek nem a kötelező tárgyak tantervi anyagának elmélyítésére törekcszenek elsősorban, hanem kiegészítésére olyan anyagrészekkel, amelyek az egyetemi-főiskolai felvételinek nem képezik tárgyát. Vannak, akik viszont pont ellenkezően a fakultatív képzés „egyetemi felvételi-centrikusságát” kifogásolják, legtöbbször nagy szenvedélyességgel, mondván, hogy így a fakultatív képzés megfojtja az érdeklődést, a kreativitást, stb. Szerintük a tantervek és tankönyvek ellenére is így alakult a helyzet.

Valószínűleg mindkét álláspontban van igazság. Ha a fakultatív képzés nincs eléggé tekintettel a mindenkori egyetemi-főiskolai felvételi vizsgakövetelményekre, ha inkább eltéríti az egyetemre, főiskolára bejutni akaró tanulót a felvételi vizsgára való felkészüléstől, akkor veszít vonzereijéből, mert a tanulók abban érdekeltek a középiskola felső szakaszában, hogy minél több pontszámot vigyenek a középiskolából, és minél jobban megfeleljenek az egyetemi-főiskolai felvételi vizsgán. Ezért egészen természetes, magától értetődő, hogy a tanuló érdekeit szem előtt tartó tanár a fakultatív képzés során tekintettel van az egyetemi-főiskolai vizsgakövetelményekre akkor is, ha a tanterv-tankönyv szándéka más. Az sem jó azonban – a gyakorlatban bizonyára megtörténik – ha a fakultatív képzés a felvételi vizsgára való paukolássá válik pl. az egyetemi felvételi előkészítő tanfolyamok ismert anyagai alapján.

A vitában azonban semmiképpen nem azoknak van igazuk, akik a fakultatív képzést a „kreativitás szabad, kötetlen gyakorló terévé” kívánják átalakítani, amely semmire sincs tekintettel, csak a tanuló „érdeklődésére”. Nagyon is indokolt, hogy a fakultatív képzés hatásosan segítse a mindenkori feltételeknek megfelelően az alkalmas tanulók egyetemi-főiskolai továbbtanulását. És ha ebben jelenleg a felvételi vizsga eredménye döntő szerepet játszik, akkor a fakultatív tárgyak választásában, a tárgyak tantervében, tankönyveiben és az oktatási gyakorlatban – igenis – meghatározó, legális, nem pedig kárhoztatandó szempont a felvételi vizsgák követelményrendszeréhez való igazodás. Ebben persze nem kell kimerülnie a fakultatív képzés tartalmának, a tanulók képességeinek és érdeklődésének megfelelően a képzés kiterjedhet a kötelező anyagban nem tárgyalt kiegészítő, új anyagrészek, új tárgyak tanulására is. Kiegészítő anyagok tárgyalását egyébként a jelenlegi egyetemi felvételi követelmények is igénylik. Ha tüzetesebben megvizsgáljuk az egyetemi felvételi előkészítő tanfolyamok sokszorosításában megjelent anyagait, bizony sok tekintetben nemcsak mélységben, de tárgyköreikben is meghaladják a kötelező tárgyak tantervi követelményeit, nem is beszélve az oktatási gyakorlatban érvényesített tényleges követelményeket. A fakultatív képzés felvételi vizsgára felkészítő funkciója egyáltalán nem ellentétes a képességfejlesztéssel, a kreativitással. A felvételi vizsga követelményei és különösen ahogyan azt az egyetemi felvételi bizottságok általában érvényesítik, nagyfokú kreativitást kívánnak meg. A fakultatív képzés egyetemi vizsgára felkészítő jellege nem feltétlenül paukolás, lélektelen „betanultatás”, sulykolás.

Ha a fakultatív anyag mellőzi a felvételi vizsgára való felkészítést, a tanulók kénytelenek iskolán kívüli eszközöket (magántanár, különböző intézmények által szervezett egyetemi felvételre előkészítő tanfolyamok) igénybe venni. Amikor a fakul-

tatív képzést kísérletileg terveztük, határozott szándékunk volt megszüntetni azt a rendellenes helyzetet, hogy a középiskolai színvonal és az egyetemre való bejutás követelményei közötti eltérés miatt informális képzési hálózat alakult ki. A fakultatív képzés bevezetésének egyik nem jelentéktelen indoka volt, hogy a középiskola a tanulókat differenciáltan képes legyen az egyetemi-főiskolai tanulmányokra felkészíteni; a tanulóknak – se munkás, se értelmiségi származású tanulóknak – ne legyen szükségük a középiskola „mellett” felkészülni a felsőfokú tanulásra.

Hangzatos az a jelszó, hogy ne az egyetemi-főiskolai felvételre készítsen fel a gimnázium, hanem alakítsa úgy a tanuló képességeit, formálja úgy személyiségét, lássa el olyan tudással, hogy alkalmas legyen az általa választott felsőfokú stúdiumra. Ha az egyetemre való bejutás feltétele a felvételi vizsga eredményessége, akkor a tanulói és tanári érdekek (a tanár, az iskola eredményességét is azon méri jelenleg, milyen arányban vették fel végzett tanulóit felsőoktatási intézményekbe) egyaránt erre állítják be a fakultatív gimnáziumi képzést a III.-IV. osztályban. Mint említettük, ez a „beállás” jelenleg inkább támogatandó, mint elítélendő, és nincs ellentétben a kreativitásra neveléssel, képességfejlesztéssel.

Ha a tanulók és tanárok „érdekeltségi viszonyai” megváltoznak, megváltozhat a fakultatív képzés jellege is. Ha nem a felvételi vizsga lesz a felsőoktatásba való bejutás döntő feltétele, vagy ha megváltozik a felvételi vizsga követelményrendszere (lesznek esetleg megfelelő eszközei a felsőfokú tanulmányok végzéséhez szükséges képességek, személyiségtulajdonságok megállapítására is), akkor a gimnázium felsőfokú tanulmányokra történő előkészítő munkájára nem kényszeríti rá magát a felvételi vizsgára való irányultság, zavartalanul elmélyülhet a felsőfokú tanulmányokra alkalmassá tevő személyiségfejlesztéssé, képességfejlesztéssé.

Ezzel kapcsolatban kell tárgyalni a gimnáziumi érettségi problémáját is.

A gimnáziumi képzés (általában a középiskolai képzés) színvonalára rendkívül előnyösen hatna, ha fokozatosan ő viselhetné a teljes felelősséget annak megállapítására, alkalmasak-e a tanulói és milyen prioritással (sorrend) az általuk választott felsőfokú tanulmányokra. Jelenleg ennek legfőbb akadályja, hogy a felsőfokú intézmények bizalmatlanok (és ma még joggal) a gimnáziumi (középiskolai) képzés színvonalával és értékelési rendszerével (az iskolai érdemjegyek, az iskolai jellemzések) szemben. Más megközelítésben ez a probléma úgy jelenik meg, mint az egyes gimnáziumok képzési színvonala közötti jelentős különbségek (elitgimnáziumok, átlagos gimnáziumok, alacsony színvonalon dolgozó gimnáziumok). Ismételjük, a felsőfokú intézmények bizalmatlansága jelenleg indokolt. A jelenlegi helyzet azonban attól nem fog változni, hogy a felsőoktatási intézmények továbbra is a jelenlegi mértékben magukra vállalják a felsőfokú tanulmányokra alkalmasak kiválasztását. A gimnázium fő funkcióját, a képessétevényt a felsőfokú továbbtanulásra annál jobban fogja teljesíteni, minél nagyobb lesz a felelőssége tanulóinak a felsőoktatásba való bejutásért, vagyis ha minél nagyobb mértékben a középiskolai eredményességtől (nemcsak a tanulmányi eredmény értelmében, hanem a személyiségfejlettség szélesebb értelmében) fog függni, kit vesznek fel a felsőoktatási intézmények.

A fenti cél megvalósításának fontos (nem egyetlen) eszköze a teljes értékű érettségi vizsga rehabilitálása. Öröndetes ezért az a minisztériumi terv, hogy vizsgálni kí-

vánja „a mai gimnáziumban funkciójától megfosztott, mégis – hagyományainak köszönhetően – jelentős eseménynek számító érettségit”, és a vele kapcsolatos vizsgáldások célját abban látja, hogy „növelni lehessen szerepét a tanuló értékelésében, aphasson funkciót a továbbtanulás elbírálásában. E vizsgálatoknak tehát kapcsolódniuk kell a gimnázium és a felsőoktatás illeszkedésének elemzéséhez.”

Első lépésként azt szükséges – véleményünk szerint – megvalósítani, hogy az érettségi vizsga eredményei jelentős súllyal számítsanak be a felvételi vizsgára vihető pontszámokba. Ehhez nem szükséges megváltoztatni a jelenlegi rendszert; ez megvalósítható úgy, hogy az érettségi tárgyakból a III.-IV. osztályban kapott érdemjegy átlaga és az érettségin kapott érdemjegy számítsa.

Második lépés az érettségi teljesítmények és egyben az iskola oktató-nevelő munkája objektív, tárgyilagos értékelésének a biztosítása. Ennek érdekében meg kell szüntetni az érettségi elnökök kijelölésének mai (jogszabályokban természetesen nem szereplő) gyakorlatát. A mai gyakorlat szerint ugyanis a gimnázium igazgatója javasolja az esetek többségében iskolájába küldendő érettségi elnököt. Ez a gyakorlat nem biztosítéka az érettségi eredmények pártatlan megítélésének. Az elnök kijelölésének feladatát a minisztériumnak kellene vállalnia.

Célszerű lenne az elnök mellé társelnököt is kijelölni: az egyiknek a humán tárgyak, a másiknak a matematika és természettudományok jó ismerőjének kellene lennie.

Az is célszerű lenne ha az elnök vagy a társelnök egyetemi vagy főiskolai oktató lenne, hogy az érettségi eredményeknek a felsőoktatási követelmények szempontjából való értékelése is biztosított legyen.

Az érettségi tárgyrendszerét úgy szükséges alakítani, hogy egy „differenciált” részben feltétlenül szerepeljenek azok a tárgyak (ha a kötelező részben nem szerepelnének), amelyek a választott egyetemi-főiskolai tanulmány szempontjából alapvetőek (ezek elvben jelenleg az egyetemi-főiskolai felvételi vizsga tárgyai).

Ha az érettségit tartalmilag és szervezetileg a fentieknek megfelelően lehetne fejleszteni, feltétlenül visszahatna a gimnáziumi képzés egész folyamatára, nagy húzóerőt képviselne, a képzés színvonala emelkednék és az egyes gimnáziumok közötti különbségek – a színvonal felfelé tendálásával – mérséklődnének. (Ezt továbbra is fontos közoktatáspolitikai feladatnak kell tekinteni, és aligha szabad stabilizálni a gimnáziumok közötti jelenlegi nagy színvonalkülönbségeket. Nem igaz, hogy 20-25 „elitgimnáziumot” kell működtetnünk, és a többi alacsony hatásfokába bele kell nyugodnunk.)

Ha az érettségi szerepe, funkciója a fenti módon alakul (és a gimnáziumi képzés színvonalának emelése érdekében egyéb szükséges intézkedések is történnek), a gimnázium (a középiskola) teljesen átveheti a felsőoktatásban továbbtanulók kiválasztásának szerepét, felelősségét, és az egyetemi-főiskolai felvételi vizsga feleslegessé válik. Az egyetemi-főiskolai felvétel attól fog függni, hogy az illető szakon (szakokon) mennyi a felvehető száma, és hogy a középiskolai eredmények (tanulmányi eredmények, a képességek fejlettségi szintje, az értelmiségi szakemberré váláshoz nélkülözhetetlen egyéb személyiségtulajdonságok) alapján a jelentkezők milyen rangsora alakult ki.

Nevelés

A minisztériumi munkaprogram a nevelési problémák „megoldását” attól várja, hogy „szakítunk az egyébként is elavultnak tűnő kategóriákkal, a nevelést felparcellázó területekkel”. „Jól tudjuk – olvassuk a munkaprogramban –, hogy a nevelési folyamatban, a gyakorlatban nincs külön értelmi, érzelmi, világnézeti, erkölcsi, esztétikai, testi, közösségi stb. nevelés, hanem nevelődő-fejlődő egyén (személyiség) és csoport (közösség) van”. E „kategóriák” helyett a munkaprogram *célkategóriákként* a „társadalmi munkafejlődéséhez, az egyén kiteljesedéséhez szükséges társadalmi szerepeket és magatartásokat” javasol megfogalmazni.

Nem szívesen olvasunk minisztériumi programokban ilyen korszerűnek tűnő, de dilettáns fejtegetéseket. Először is mindenkinek, aki pedagógiából némileg is készült, tudnia kell, soha nem volt olyan neveléstudományi szakfő, aki azt állította volna, hogy a gyakorlatban egymástól szétválasztva, külön van értelmi, világnézeti, erkölcsi, stb. nevelés. Az újabb tankönyvek nem is használják célkategóriaként a terület fogalmát, hanem nevelési feladatrendszerként dolgoznak ki, hangsúlyozva, hogy a nevelési feladatok az egységes személyiségalkotó nevelési folyamat egymással összefüggő, egymást kölcsönösen átható aspektusai.

Nem hiányoznak sem a pedagógiai munkákból, de a gimnáziumi nevelési-oktatási tervből sem a társadalmi szerepek és magatartásformák mint célkategóriák, de ezekkel nem lehet helyettesíteni a jól kidolgozott intellektuális, erkölcsi, esztétikai, testi értékeket, mint célkategóriákat és ha ezeket differenciáltan, „egymástól elkülönítve” dolgozzuk is ki (logikailag csak így lehetséges), ez egyáltalán nem jelenti a nevelési folyamat „felparcellázását” is. Minden társadalmi szerep és magatartás értékek hordozója. Ha a fenti értékeket a pedagógia elhanyagolja, akkor értékközömbös társadalmi szerepeket jelölnek meg, amelyeknek ennek következtében éppen a társadalmi tartalma, magyarul szólva szocialista társadalmi tartalma sikkad el. Pl. társadalmi szerep a *közéletiség*. De a polgári társadalom nevelése is jól ismeri ezt a társadalmi szerepet mint célkategóriát. A nevelés szempontjából éppen az a lényeg, hogy az ilyen kategóriáknak milyen a világnézeti, erkölcsi értéktartalmuk. Ehhez azonban – ismételjük – tárgyalni kell az értékeket, és ha tárgyaljuk, osztályozni is, „felparcellázni is” szükséges őket.

Az persze elfogadható javaslat, hogy a társadalmi szerepeket, magatartásokat – mégpedig az egyes korosztályokra konkrétan is kivetítve, tehát fejlődésiélektanilag is – az eddiginél jobban dolgozzuk ki mint nevelési célkategóriákat, nem elhanyagolva a nevelési értékeket sem.

A gimnáziumi képzés tartalma

A legnagyobb mértékben egyet lehet érteni a minisztériumi munkaprogrammal, amikor határozottan tiltakozik az ellen, hogy „a tantervek (és vonzatukként az óratervek, a tantárgyi óraszámok) tudományos intézetek, csoportok érdekeinek prédáivá, esetle-

ges egymásközi kompromisszumok áldozataivá váljanak". Ehhez hozzá lehetne tenni, hogy egy-egy tantárgy tartalma egyes tekintéllyel bír és ezért a közoktatáspolitikai vezetésre nyomást gyakorolni képes tudósok még más tudósok által sem elfogadott, általánosan nem bizonyított képzéseinek „áldozatává” is válhat.

Ugyanakkor, amikor a fentieket maradéktalanul helyeselni lehet, meg kell jegyeznünk, nagyon ködös, bizonytalan „legfelsőbb bíró” javasol a munkaprogram „a tartalom meghatározására, a tanterv kialakítására”, amikor ezt a legfelsőbb bírót „a tanulócentrikus gondolkodásban” jelöli meg. Ez ugyanolyan ködös, bizonytalan fogalom, mint a „gyermekközpontú” pedagógiákban „a gyermek természete”. Ahány irányzata van a gyermekközpontú pedagógiának, pl. a polgári reformpedagógiának, annyi módon értelmezik a „gyermek természetét”. Mit jelent „a tanulócentrikus gondolkodás”? Ki tud erre választ adni?

A gimnáziumi tananyag meghatározásának más paramétereit kell keresnünk. *Egyik a korszerű általános műveltségi tartalom: mi tartozik a korszerű általános műveltségbe, melyek az alkotó részei, mi milyen arányban. A másik paraméter az átlagos gimnazista teherbíró képessége.*

Ami a korszerű általános műveltség tartalmát illeti, az Akadémia Elnöki Köznevelési Bizottsága korántsem végzett ennek meghatározása érdekében befejezettnek tekinthető munkát. Egy állandó munkabizottságnak kellene foglalkoznia azzal, hogy pl. a jelenlegi gimnáziumi tananyagból (a mindenkire nézve kötelező tananyagról van szó, nem a fakultatív részről) valóban minden az általános műveltséghez tartozik-e: mi az, ami hiányzik belőle, mi az, ami túlmegy az általános műveltségen és már a szakműveltséghez tartozik. (Szaktudósok is megállapítják pl., hogy a jelenlegi gimnáziumi természettudományi tananyagban számos olyan elem, részlet van, amely messze túlhaladja az általános műveltség keretét.) Megfelelő-e a fő műveltségterületek aránya (társadalomtudományi, természettudományi, anyanyelvi, idegen nyelvi, művészeti, technikai, testkultúrai műveltség)?

Az átlagos gimnazista teherbíróképességéről sok empirikus adatunk van. Tudjuk, hogy az 5 napos tanítási hét jelenlegi rendjében hét végére – ha valóban teljesíti kötelezettségeit – teljesen kimerül, a szombat délelőttöt átalussza. Tudjuk, hogy a tanítási órák és a tanulással töltött idő mellett alig van szabadideje. Tudjuk, hogy 6-7 tanítási óra után a másnapi gyakran ugyancsak 6-7 órára alaposan felkészülni nem lehet, különösen ha a tanárok nem egyeztetik követelményeiket.

Tudjuk, hogy a tanulóifjúság fizikai állóképessége, egészsége, idegállapota sok kívánnivalót hagy maga után. És mindez egy olyan korszakban, amikor rengeteget fecsegnek gyermekközpontúságról, gyermekcentrikusságról, tanulócentrikus gondolkodásról.

A fakultatív tananyag természetesen meghaladhatja az általános műveltség kereteit, és magába foglalhat szakképző tartalmakat. Ez magától értetődő is az elméleti fakultatív tárgyak felsőfokú tanulmányokra előkészítő funkciójából. Hogy ez milyen mértékben történik, az a fakultatív csoport átlagos színvonalától és az egyes tanuló képességeinek, érdeklődésének fejlettségétől, intenzitásától függ (differenciált feladatok kitzúzése a fakultatív csoport tagjai számára).

Általános fejlesztési stratégia

Mindenekelőtt az szükséges, hogy visszautasíttassanak a gimnáziumi fakultatív képzési rendszer elleni megalapozatlan, a nemzetközi közoktatási fejlődési tendenciákat, a hazai fejlődés szükségleteit, a korszerű fejlődéslelektani és a pedagógiai szempontokat figyelmen kívül hagyó, teljesen szubjektív, érzelmekből, régi megszépített emlékekből táplálkozó, nem egyszer hisztérikus támadások.

A gimnáziumi fakultatív képzési rendszer hazánkban is (mint sok fejlett közoktatási rendszerben) társadalmilag fontos és differenciált képzési igényeket kielégíteni tudó, a tanulók egyéni képességeinek jobb megismerésére és fejlesztésére, jobb pályairányításra alkalmas, korszerű és még nagyon sok korszerűsítési tartalékot magában foglaló képzési koncepció.

Tanulmányozni érdemes a fakultatív gimnáziumi képzés bevezetésének előtörténetét az 1972-es párthatározat óta: milyen koncepciókat érvényesítettek a kísérletek. A fakultatív gimnáziumi képzés ama kevés jelentős oktatásügyi reformunk közé tartozik, amelyet kísérletek, próbálkozások előztek meg. Érdemes többek között nagyobb gonddal megismerkedni az un. Csongrád megyei kísérlettel, amely a legkidolgozottabb koncepció alapján folyt, és benne a fakultatív képzési rendszer minden eleme (felzárkóztatás, orientáció, fakultatív tárgyválasztás, 2+2-es rendszer, stb.) működött.

Meg kell vizsgálni, hogy az eredeti koncepció mely eleme miért nem működik, vagy miért torzult el; vajon a koncepcióban vannak-e módosítandó részletek (melyek ezek?), vagy pedig a személyi és tárgyi feltételeket, továbbá a társadalmi közvéleményt kell-e alakítani, hogy ami az eredeti koncepcióban helyesen fogalmazódott meg, torzulásmentesen érvényesüljön.

Mindez az elkészült dokumentumok alapos felülvizsgálatát igényli, és főképp a fakultatív képzés eddigi iskolai tapasztalatainak tudományos alapossággal történő összegyűjtését és elemzését. Sajnálatos dolog, hogy a fakultatív képzés éppen az általános bevezetés időszakában maradt gazdátlan a minisztériumi változások és az OPI hosszú ideig elnyúló átszervezése következtében. A kísérletek befejeztével tudományos kutatóhelyek (pl. a kísérletet folytató szegedi egyetemi Pedagógiai Tanszék) sem kaptak megbízást a bevezetés tapasztalatainak tudományos vizsgálatára. Mindez annál is inkább sajnálatos, mert a fakultatív gimnáziumi képzés koncepciója számos olyan új elemet tartalmazott, amely addig a magyar közoktatás történetében ismeretlen volt, és jó működtetése új pedagógiai-pszichológiai ismereteket, új pedagógiai gondolkodásmódot, a régi beidegzett szokások és attitűdök megváltoztatását feltételezte és feltételezi. Meggyőződésünk, hogy a fakultatív gimnázium koncepciójának új elemei (a képzés szakaszolása, a felzárkóztató foglalkozás, mint a képzés szerves része, az orientáció, a tanulmányok egy részének választhatósága, stb.) nemcsak a gimnáziumi képzést újította meg, hanem hatással volt és lesz az egész magyar közoktatás fejlesztésére.

A javasolt vizsgálatok alapozzák meg a gimnáziumi képzés torzulásának kijavítását és az egész képzés folyamatos fejlesztését. *A folyamatos és higgadt, megfontolt, kiegyensúlyozott fejlesztés gondolatával messzemenően egyet lehet érteni.*

KÍSÉRLETI TERV A GIMNÁZIUMI ÉS SZAKKÖZÉPISKOLAI KÉPZÉS ÁTALAKÍTÁSÁRA EGYSÉGES KÖZÉPISKOLAI KÉPZÉS DIFFERENCIÁLT ÁGAZATAIVÁ

(1977)

I.

**A kutatás célja és összefüggése az általános
társadalmi-gazdasági és közoktatásügyi fejlődési
tendenciákkal**

A kutatás célja a középiskolai képzési rendszer távlati fejlesztésének egy alternatíváját kísérletileg kipróbálni. Fontos és hasznos dolog elméleti fejlesztési tervezetek (modellek) kidolgozása, de közoktatási rendszerünk reális fejlesztésének lehetőségeit csakis egy-két fejlesztési alternatíva kísérleti kipróbálása tárhatja fel. Az elméletileg legkörülményesebben kidolgozott tervezet kísérleti kipróbálás nélküli elfogadása és általános bevezetése súlyos kudarcok veszélyét rejti magában.

Azok az *általános nemzetközi tendenciák*, amelyek a középiskolai képzési rendszer átalakításának mozgatórugói, eléggé világosak. A főbb tendenciák – anélkül, hogy közismert részletekbe mennénk – a következők:

1. A szocialista demokratizmus kiszélesedésének, tartalmi elmélyülésének, a tudományos-technikai forradalom kibontakozásának, a tudomány termelőerővé válásának követelményei a társadalom tagjaitól a mainál alaposabb és minőségileg magasabb szintű *általános műveltséget, szélesebb látókört, a társadalmi fejlődés gazdasági, politikai és kulturális összefüggéseinek jobb megértését* igénylik. A távlati társadalmi-gazdasági fejlődés elemzése alapján készült valamennyi nemzetközi közoktatásügyi tervezet és reformintézkedés kiemeli az általános műveltség fokozott jelentőségét.

2. Korunk tudományos-műszaki fejlődése megváltoztatja az ember szerepét a munkafolyamatban. *Az erősen specializált munkás típusát felváltja az általánosan művelt, egy szakmacsoport elméleti alapjait is ismerő munkás új típusa.* Ez a tendencia magasabb szinten érvényesül a technikussal és a mérnökkel szemben is. Csökken a munkafolyamatban a speciális fizikai munkavégzés képességének, a kézügyességnek, a mechanikus begyakorlottságnak a szerepe, ugyanakkor egyre fontosabbá válik az általános és az elméleti szakmai műveltség alapján megszerezhető áttekinthető képesség, a műszaki-szervezési problémák felismerésének és gyors megoldásának képessége, a termelést szabályozó összefüggések ismerete.

Megjelent az Acta Universitatis Szegediensis de Attila József Nominatae Sectio Paedagogica et Psychologica 20. kötetében, Szeged, 1978.

Megjelent továbbá A JATE Pedagógiai Tanszéke által irányított egységes alapú középiskolai kísérlet dokumentumanyaga (1978–1983) c. kötetben. Acta Univ. Szegediensis de J. A. Nominatae Sectio Paed. et Psych. Series Specifica Paedagogica. Szeged, 1983.

A gyors technikai változások a korábban megszerzett ismeretek egy részét elavulttá teszik. A munkavállalókat tehát arra kell képessé tenni, hogy *rövid idő alatt tudjanak átállni más tevékenységi körök ellátására*. Ennek feltétele, hogy a képzésben a hangsúlyt az alapelvek elsajátítására és az összefüggések megértésére helyezzük. (Lásd Dr. Szakasits D. György Magyarország és a tudományos-technikai forradalom c. könyvét, Kossuth Könyvkiadó, 1973. 171. old)

Hazánkban ez a tendencia úgy érvényesül, hogy a termelőeszközök egy részének viszonylagos elmaradottsága, az új technikák és technológiák alkalmazásának különböző okokból származó nehézségei következtében még *hosszabb ideig elég nagy arányban szükség lesz betanított mnukásokra és egyszerűbb specializált munkát végző szakmunkásokra*. Ezekre a munkakörökre is úgy kell azonban kiképezni a fiatalokat, hogy – ha a műszaki fejlődés igényli – a továbbképzés különböző lehetőségeivel élve képesek legyenek magasabb kvalifikációt követelő munkára átállni. Ezzel párhuzamosan *a már bevezetett és a lehetséges ütemben bevezetendő fejlettebb termelőeszközök sürgető aktuális feladattá teszik az új típusú munkaerő kiképzését is*. Az új technikák és a technológiák bevezetésének üteme egyébként szintén nagy mértékben függ a munkások általános és szakmai műveltségének színvonalától.

3. Az eddiginél jobban kell érvényesülnie mind társadalmi-politikai, mind műszaki-gazdasági fejlődésünk érdekében *a szocialista közoktatásügy leglényegesebb alapelvének: minden gyermek természetes lehetőségeinek megfelelő maximális kifejlesztésének, függetlenül származásától, családi körülményeitől*. Így érhető el, hogy a társadalomban fokozatosan mindenki a neki legmegfelelőbb helyet foglalja el, mindenki úgy szolgálja alkotómunkájával a társadalom érdekeit, hogy abban személyes vágyai és törekvései realizálódjanak. Az említett alapelv érvényesítése azt a feladatot rója az iskolarendszerre, hogy a kedvezőtlen családi körülményekből eredő hátrányokat kompenzálja, minden gyermek számára egyenlő esélyeket biztosítson személyisége teljes kibontakoztatásához, adottságainak felismerése alapján egyéni képességei kifejlesztéséhez; megfelelően irányítsa a gyermekek továbbtanulását és pályaválasztását. (Kompenzáló, felzárkóztató, segítő foglalkozások bevezetése az iskolarendszerbe, az egységesség elvének összekapcsolása a differenciációval, az orientáció elvének érvényesítése.)

A fenti tendenciák érvényesülése törvényszerűen meghatározza a közoktatásügy fejlesztésének fő irányait is. Ezek a fő irányok a közoktatásügy fejlődésének nemzetközi tapasztalatai alapján és magyar elemzések alapján is a következők:

1. Az alaposabb és magasabb szintű általános műveltség igénye szükségképpen megnöveli az iskolarendszerben a mindenki számára kötelező közös alpműveltséget adó képzési szakaszt. Nincs olyan magyar oktatásügyi tervezet sem, amely vitatná, hogy távlatilag hazánkban is esedékessé válik a jelenlegi nyolc évfolyamú közös alpműveltséget közvetítő általános iskolai képzés meghosszabbítása.

2. A mindenki számára kötelező közös oktatás felső szakaszában olyan orientációs rendszert kell beépíteni, amely elősegíti az egyéni adottságok jobb megismerését, megszilárdulását, és megbízhatóan irányítja a tanulókat továbbtanulási irányuk és/vagy pályájuk megválasztásában. Az orientáció elvén alapuló közös oktatás meghosszabbítása egyesíti a társadalmi-gazdasági fejlődés tendenciájából és a gyermek

fejlődési sajátosságaiból eredő érdekeket, minthogy az egyéni adottságok kibontakozásának és megszilárdulásának szakasza a pszichológiai kutatások szerint a 14–17 év.

3. *A két vagy több szakaszból álló álló kötelező közös oktatásra hosszabb-rövidebb ideig tartó differenciált képzési ágak épülnek közvetlen kapcsolatban a népgazdaság, a kultúra, a tudomány különböző szintű kaderszükségleteivel. Ezek a differenciált ágazatok lehetnek életpályára közvetlenül felkészítő kevésbé és nagyobb mértékben elméletigényes ágazatok és felsőfokú, illetve a főiskolai-egyetemi tanulmányokra felkészítő elméleti ágazatok.* A differenciált ágazatokban a speciális képzés mellett a képzési cél által meghatározott különböző arányokban tovább folyik a tanulók általános képzése, pontosabban: megszerzett általános alpműveltségük kiegészítése, gazdagítása.

A közoktatás fejlődésének fenti irányai természetesen minden országban *sajátosan érvényesülnek.* E sajátosságokat több tényező határozza meg: többek között a közoktatási rendszer fejlődésének sajátos nemzeti útja és az ennek során kialakult jelenlegi közoktatási rendszer, beleértve az iskolák képzési struktúráját, személyi és tárgyi feltételeit, épületei kapacitását és belső szerkezetét; az oktatásügyet, az oktatási rendszert mindig is alapvetően meghatározó gazdasági-társadalmi mutatók és ezek tényleges fejlődési tendenciái (az ország gazdaság-földrajzi, demográfiai helyzete, a műszaki fejlődés, a foglalkozási és szakmastruktúra alakulása, stb.); a társadalmi viszonyok fejlődése (az osztályok, rétegek mozgása). *A magyar közoktatásügy fejlesztésénél – véleményünk szerint – a következő sajátosságokat feltétlenül szükséges figyelembe venni:*

1. *A nyolcosztályos általános iskola még mindig nem általános a szónak abban az értelmében, hogy minden gyermek számára az adottságainak, képességeinek megfelelő esélyeket biztosítaná az elvégzéséhez. Hatékonysága nem megfelelő, a tanulók jelentékeny százaléka – objektív mérési adatok szerint – az előírt tantervi anyagot alacsony szinten, nagyon súlyos hiányokkal sajátítja el. Általános iskoláink épületviszonyai kedvezőtlenek: nem felelnek meg az oktatás modern követelményeinek, főképp a városi iskolák túlszűfoltak, általában sokkal több osztály működik bennük, mint amennyire tervezték őket. A következő években ez a helyzet rosszabbodni fog.*

2. *A fentiekből következik, hogy hazánkban a közös alpműveltséget adó iskolai képzési szakasz megnövelése nyolc évfolyamról kilenc vagy tíz évfolyamra valószínűleg úgy fog fokozatosan bekövetkezni, hogy a jelenlegi középfokú és középiskolai képzés első vagy első és második évfolyama integrálódik (közössé válik), és ilymódon a mindenki számára közös képzés 8+1 vagy 8+2 szerkezetben alakul ki. Az integrálódás minden bizonnyal először a középiskolai képzésre (gimnázium, szakközépiskola) terjed majd ki (azokra a tanulókra, akik a nyolcosztályos általános iskola tananyagát jó, legalább 70–75%-os színvonalon elsajátították), majd később csatlakozik hozzá a jelenlegi szakmunkásképzés első vagy első és második évfolyama (amikor a nyolcosztályos általános iskola hatékonysága oly mértékben javul, hogy a tanulók 85–90%-a már megfelelő szinten sajátítja el az általános iskolai tananyagot). Ez a megoldás lehetővé teszi, hogy a jelenlegi általános iskola hatékonyságát társadalmi funkciójának megfelelően állandóan javítva közelebbítsünk egy olyan távlati iskolarendszerhez, amelyben minden magyar gyermek egységesen szervezett 9–10 évfolyamú, az orientáció elveit érvényesítő közös általános művelésben részesül.*

A felvázolt közoktatási fejlődési irányok hipotézisek. Hogy valóban járható, a társadalmi-gazdasági fejlődés igényeinek adekvát, eredményes utakról van-e szó, ezt csak kísérleti úton lehet eldönteni. Tervezett kísérletünk a vázolt iskolarendszeri fejlődés egyik láncszemét ragadja meg, de kétségtől azt a láncszemét, amely a jelenlegi körülmények között a legalakalmasabb arra, hogy utat törjön az új, korszerűbb iskolarendszer felé. *Ez a láncszem a gimnázium és a szakközépiskola első két évfolyamának integrálása.* Eme egységes két középiskolai évfolyamnak az általános műveltség magasabb színvonalra emelésén túlmenően orientációs funkciója van, amelyet úgy kell realizálni, hogy a második évfolyam végén egyrészt az iskola a tanulók képességeinek és érdeklődésének ismeretében megbízható tanácsot adhasson nekik és szüleiknek a további tanulási irány megválasztását illetően, másrészt, hogy a tanulók szüleikkel együtt megfontoltan dönthessenek. Az orientációt elősegítendő az óraterv már a képzésnek ebben a szakaszában is heti 2 órás szabad sávot tartalmaz, amelyben egy idegen nyelvet megerősítve lehet tanulni. A tanulóknak az életpályát is sok tekintetben eldöntő választása tehát 14 éves életkorról 16 éves életkorra tolódik ki. Az egységes két középiskolai évfolyamot követő tanulmányi irányok a következők:

a) az 1979-ben érvénybe lépő gimnázium fakultatív képzésének elméleti ágazatai a harmadik, negyedik évfolyamon, amelyek fő funkciója a főiskolai-egyetemi tanulmányokra való előkészítés;

b) a szakképzés vagyis a jelenlegi szakközépiskolai képzési ágazatok, amelyek képzési célja a termelőágazatokban: érettségizett, elméletileg jól képzett szakmunkások nevelése az ugynevezett elméletigényes szakmacsoportok számára (kielégítve természetesen a népgazdaságnak a műszaki alkalmazottak iránti igényét is) és ugyanakkor az arra rátermettek előkészítése szakirányú felsőfokú tanulmányokra vagy a technikai képzettség megszerzésére;

c) lehetségesnek tartjuk – már a kísérleti szakaszban is – hogy a gyengébb tanulók vagy azok, akik dolgozni jobban szeretnének, mint tanulni, a második évfolyam befejezése után abbahagyják középiskolai tanulmányaikat. Ők megfelelő alpműveltségük és műszaki alapképzettségük birtokában rövidített szakmunkásképzésben részesülhetnek (ez kísérletileg megszervezhető lenne), vagy segéd munkásként, bizonyos adaptációs periódus után betanított munkásként elhelyezkedhetnek. Természetesen semmi sem akadályozza meg őket abban, hogy később, ha érettebbekké válnak, a munka mellett ne folytathassák középiskolai tanulmányaikat.

II.

A kísérleti terv kilinduló pontjai

1. A kísérletben *a nyolcosztályos általános iskolára* építünk. A kísérleti időszakban nem számíthatunk az általános iskolai tanterv megváltoztatására.

2. Ugyanakkor az integrált első két középiskolai évfolyam tantervét igyekszünk úgy kidolgozni, hogy az minél szervezettebben kapcsolódjék az általános iskolában megszerezhető alpműveltséghez, azt magasabb színvonalra emelje, vagyis hogy 8+2-es rendszerben közeledjék egy tízévfolyamú, viszonylag befejezett közös alpműveltség-

get adó képzéshez. Az első két középiskolai évfolyam óraterve szerintünk alkalmas arra, hogy távolitilag eme két középiskolai évfolyam tantervi anyaga szevesen kapcsolódjék az általános iskola tantervi anyagához, és azzal együtt a minden magyar gyermek számára kötelező egységes alpműveltséget tartalmazza.

3. Minthogy az integrált évfolyamok fő funkciója az általános műveltség magasabb színvonalra emelése, képzési jellegének kialakításához az 1979-ben bevezetendő gimnáziumi tanterv természetesen jobb alapot nyújtott, mint a szakközépiskolai, amely nem segíti elő a középiskolai képzésnek a fejlődés igényelte integrációját, sőt még a jelenleginél is jobban előidézi a gimnázium és a szakközépiskola divergenciáját, a középiskolai tanulók nagyobbik felének korai szakosítását. Ugyanakkor ez az általunk javasolt integrálás nem egyoldalú, mert úgy gondoljuk, hogy a műszaki műveltség az általános műveltségnek fontos része, másrészt mert lényeges szerepe van a szakmai tanulmányokra való orientálás és előkészítés szempontjából. A középiskola első két közös évfolyamában a tanulók sokoldalúan felhasználható elméleti és gyakorlati műszaki alapismeretekre tesznek szert. Ez azoknak a tanulóknak a számára, akik esetleg abbahagyják tanulmányaikat, megkönnyíti az elhelyezkedést, illetve jó alapot képezhet rövidített szakmunkásképzésre.

4. A középiskola első két évfolyamán tehát teljesen közös a képzés. A tanulók megfelelő orientálás alapján a második évfolyam végén választanak az elméleti (gimnáziumi) vagy szakképző (szakközépiskolai) ágazatok között. Azok a tanulók, akik gimnáziumi igazgatás alá tartozó osztályokban végezték el a két közös évfolyamot, és szakközépiskolai ágazatot választottak, átmennek a szakközépiskolába, és fordítva, azok a tanulók, akik szakközépiskolában végezték el a két közös évfolyamot, és gimnáziumi ágazatot választottak, átmennek gimnáziumba.

5. A harmadik és negyedik évfolyamon az elméleti-gimnáziumi jellegű differenciált képzés tantervileg nem különbözik a bevezetendő fakultatív gimnáziumi képzéstől, ha csak nem abban, hogy gyakorlati tárgyak, foglalkozások választásának a jelentősége csökken, tekintettel arra, hogy a közvetlenül az érettségi után munkát vállalni szándékozók számára a kísérleti modell a második osztály befejezése után biztosítja a szakmunkásképzésben való részvétel lehetőségét.

6. Sok szakember véleménye szerint a 8+2-es évfolyamú általános műveltségre és az említett műszaki alpműveltségre építve a harmadik és negyedik évfolyamon megvalósítható az érettségizett, általánosan művelt és szakmai elméleti területen jól képzett, a megfelelő gyakorlati készségekkel is rendelkező újtípusú szakmunkás kiképzése. A tervezett szakmai gyakorlatok volumene – beleszámítva a már első évfolyam után szervezendő nyári tanműhelyi gyakorlatokat is, figyelembe véve továbbá, hogy a szakmai tantárgyak egy része is tartalmaz elméletigényes szakmai gyakorlatot – elegendő a kezdő szakmunkás számára szükséges készségeknek és jártasságoknak a kialakításához. A gyakorlati képzés hatékonysága egyébkéntsem csak a gyakorlatok óraszámától függ, hanem a gyakorlatoknak a jelenleginél jobb megszervezésétől, a ma még tapasztalható „üresjáratok” kiküszöbölésétől is. A gyakorlatok volumenének növelése egy bizonyos határon túl, az általános művelés és a szakmai elméleti képzés rovására, ellentmondana azoknak a követelményeknek, amelyeket a modern technika és technológia a szakmunkás képzettségével szemben támaszt. A jelenlegi általános tapasztalat is

az, hogy azok a szakközépiskolát végzett tanulók, akik szakmunkás munkakörben helyezkednek el, viszonylag rövid adaptációs periódus után a gyakorlati munkavégzés készségeinek tekintetében is felülmúlják a szakmunkásképző intézetben végzetteneket.

7. Mint említettük, a szakközépiskolai végzettség *kétféle folyamatos továbbtanulásra* is lehetőséget adna – kísérleti tervünk szerint – az arra rátermetteknak. Egyrészt felvételt nyerhetnének *a szakközépiskolai képzettségüknek megfelelő egyetemi vagy főiskolai tanulmányokra, másrészt az egy évig tartó technikusképző tanulmányokra közvetlenül az érettségi után.* Sok tapasztalat alapján mondható, hogy a jelenlegi munka mellett szervezett technikusképző tanfolyamok csak részben felelnek meg az elvárásoknak: eléggé alacsony a képesítést nyertek elméleti színvonala. A népgazdaságnak szüksége van olyan fiatal technikusokra, akiknek erősségük az alaposabb elméleti felkészültség, és akik bizonyos adaptációs időszak után a munkahelyen megszerzik a szükséges gyakorlati tapasztalatokat is. Az üzemekben, a vállalatoknál főképp közép-szintű műszaki vezetőikben van hiány; ez is indokolja *a technikusképzés szerves beillesztését a középiskolai folyamatos szakképzés rendszerébe. Így módon a szakközépiskolai képzés új 2+2+1-es rendszere jönne létre.* A folyamatos technikusképzés szerves ráépítése a szakközépiskolai képzés érettségit és szakmunkásbizonyítványt adó szakaszára legjobb szakközépiskoláink előtt új, a tantestületeket lelkesítő távlatokat nyitna meg.

8. A szakközépiskolai ágazatok harmadik évfolyamát – éppen arra való tekintettel, hogy elő kell segítenünk képességeik alapján a tanulók orientálását az érettségi utáni reális perspektívák (elhelyezkedés, technikusképzés, egyetemi-főiskolai továbbtanulás) eldöntésére – szintén fontos megfigyelési periódusnak kell tekintenünk. *A szakközépiskolai ágazatok negyedik évfolyamán heti kétórás fakultációt kívánunk bevezetni egyrészt a továbbtanulás elősegítésére, másrészt munkavállalás esetében a gyorsabb munkahelyi beilleszkedés elősegítésére.* A továbbtanulást segítő fakultáció tartalma a továbbtanulás szempontjából lényeges elméleti tárgykörök (ipari ágazatokon fizika) elmélyültebb tanulmányozására, az elhelyezkedést segítő fakultáció pedig több szakmai gyakorlatra ad lehetőséget. E fakultációk megválasztására a tanulók a harmadik évfolyam végén a megfigyelt adatok elemzése alapján tanácsot kapnának.

9. *A kísérlet volumene,* a kísérletbe bevont iskolák száma, az iskolák képzési jellege a rendelkezésre bocsátott anyagi feltételektől, az iskolák vezetőinek és tantestületeinek hajlandóságától és a tudományos irányító szervezet lehetőségeitől függ.

A minimális kísérleti volumen legalább két-három szakközépiskola és néhány gimnáziumi osztály bevonásával képzelhető el. Ezt a volument nevezhetjük kísérleti egységnek, amely nyilván a részt vevő iskolák legszorosabb együttműködését kívánja meg. Ez az együttműködés kiterjed többek között az egész orientációs folyamat összehangolt megszervezésére, képzési együttműködésre (pl. az első és második évfolyam műszaki alapismeretek tantárgyának a szakközépiskolákban való tanítása a gimnáziumba iratkozottak számára is, a közismereti tárgyak tanításában a gimnázium se-

gítsége a szakközépiskolák számára), a szakközépiskolákból a gimnáziumi differenciált ágazatokba való és a gimnáziumból a szakközépiskolába való átmenet közös irányítására. *A kísérlet nem lényegtelen tárgyának tekinthető egyébként a jelenlegi egymástól elszigetelten működő középiskolák együttműködő rendszerbe szervezése egy meghatározott területen és ily módon az iskolák oktató személyzetének, felszerelésének, tárgyi feltételeinek pedagógiaiilag ésszerűbb és gazdaságosabb felhasználása.*

A KÖZÉPISKOLA EGYSÉGESÍTÉSI KÍSÉRLETÉNEK TAPASZTALATAI

A tantervi koncepció

A kísérleti egységes középiskola első és második osztályának tantervét a következő szempontok szerint alakítottuk ki:

1. A tanulóknak mindenekelőtt általános képzésben kell részesülniük. A képzés fő feladata, hogy az általános iskola nyolc osztályának tantervi anyagára építve magas színvonalú általános alapműveltséget biztosítson. A kísérlet koncepciója szerint az általános iskola és a középiskolai első és második osztálya tantervi anyagának viszonylag befejezett általános alapműveltségre törekvő tantervi egységet kell alkotnia. Kiindulópontunk volt ugyanis, hogy mind a termelés, mind a szocialista demokrácia, mind pedig a szabadidő-kultúra fejlesztésének kulcskérdése: a társadalom általános műveltségi színvonalának emelése.

2. Az általános alapműveltségnek a szó igazi értelmében alapozó műveltségnek kell lennie, amelyre ráépíthető mind a főiskolai-egyetemi tanulmányokra differenciáltan előkészítő két évfolyamú általános képzés, mind pedig a szakképzés hosszabb és rövidebb formáinak sokasága.

3. Az általános alapműveltségnek a szakképzést megalapozó szerepét külön is hangsúlyozni kell. A jövő feltételezett iskolarendszerében – tehát a mi kísérletünkben is – a szakképzésben történik a legnagyobb változás. A meghatározott irányú szakképzés négy évfolyamról két évfolyamra csökken, miközben a szakképzés minőségével szemben a követelmények növekednek: javulnia kell mindenekelőtt a több irányban konvertálható szakmai elméleti műveltség színvonalának, a nagy gondot kell fordítani a gyakorlati szakmai készségek kialakítására. Az általános műszaki alapképzettség minimumszintjének (még elfogadható szintjének) pedig lehetővé kell tennie a nem elméletigényes szakmában a szakmunkásbizonyítvány megszerzését átlagosan egyéves tanfolyamon.

Feltételezhető, hogy a szakképzésnek ez a képzés idejét és minőségét érintő változása éppen azáltal lehetséges, hogy magasabb általános alapműveltségre épít, mint amelyet a mai általános iskola nyújthat. Ebben az alapműveltségben azonban az általános műszaki elméleti és gyakorlati alapműveltségnek jóval jelentősebb helyet kell kapnia, mint amelyet a hagyományos általános műveltségben ma elfoglal. Hangsúlyozni szükséges, hogy nem speciális, szakirányú műszaki alapműveltségről van szó, hanem az általános alapműveltség szerves részét alkotó általános műszaki alapkultúráról, amelyre – véleményünk szerint – a társadalom minden tagjának már ma is szüksége lenne, a jövőben pedig elengedhetetlenül szükséges lesz, válasszon bármilyen életpályát, foglalkozást.

A fentiekből logikusan következik, hogy a kísérleti egységes középiskolai osztályok tantervében és óratervében az általános műszaki elmélet és gyakorlat olyan óra-

számban szerepel, mint amilyenre még nem volt példa általánosan képző tantervekben.

4. A modern technika megnövekedett jelentősége kétségtől indokolja, hogy mindenkitől elvárjuk az általános elméleti és gyakorlati műszaki alaptműveltséget. De ez nem történhet az általános műveltség többi részének a rovására. Ezzel szemben a harmonikus általános műveltség, amelyben az emberi kultúra minden tartománya megkapja a maga helyét. A mindenki számára szükséges általános alaptműveltségben elsőrendűnek tartjuk a nyelvi kultúráltságot. Ezen természetesen elsősorban az anyanyelv színvonalas elsajátítását, helyes szóbeli és írásbeli használatát kell érteni a lehetőséget arra, hogy mindenki, aki képes rá, két élő idegen nyelvet a maga szükségletei szerint megtanuljon. Hogy egy kis nemzet számára mennyire fontos polgárainak idegennyelvi tudása, aligha kell bizonygatni. Az egységes középiskolai osztályok kísérleti tanterve éppen ezért az általános iskolai orosz nyelvismeret továbbfejlesztését és egy nyugati nyelv tanulását a megalapozását irányozza elő. A második osztály befejezése után akár gimnáziumi, akár szakközépiskolai irányban halad tovább a tanuló, mindkét idegen nyelv tanulását folytatására módja lesz.

A matematika, a társadalomtudományi és a természettudományi tárgyak a hagyományos jelentőséggel szerepelnek az egységes középiskolai osztályok tantervében. E tárgyakból lényegében annyi óra van, mint jelenleg a gimnázium első és második osztályában, illetve annyi, amennyi a gimnáziumi törzsanyag elsajátítására elegendő.

Elképzeléseink szerint a korszerű alaptműveltség nem nélkülözheti az általános iskolai biológiai tananyag kiegészítését, magasabb szintre emelését sem. Ezért – eltérően a jelenlegi gimnáziumi tantervtől – az egységes középiskola kísérleti második osztályában biológiát is tanítanak.

Műveltségesszeményünkéből az is következik, hogy a művészeti képzésre is gondot fordítunk. És nemcsak az irodalmi képzésre. Elképzeltetlenné tartjuk ugyanis, hogy az általános alapképzés legfelsőbb szakaszában hiányozzék a tantervileg is előírt zenei és képzőművészeti képzés.

Gondok a gyakorlatban

Ezek voltak azok az alapvető szempontok, amelyek az egységes középiskola első és második osztálya tantervének (óratervének) megalkotásában vezettek bennünket. A kísérleti tanterv és tananyag azonban még korántsem olyan, mint amilyennek majd távlatilag lennie kell. Sok minden korlátozott bennünket a tantervi célok optimális megvalósításában. A korlátozó tényezők a következők:

1. Kísérletünk környezete a hagyományos iskolarendszer. A kísérlet ettől nem függetlenítheti magát. Annál kevésbé nem, mert megszervezésére, tudományos irányítására korlátozott személyi és még inkább korlátozott anyagi feltételek állnak rendelkezésünkre, egyelőre nincs mód több és más típusú iskolát bevonni a kísérletbe. Az általános iskola tantervén sem volt lehetőségünk változtatni. A kísérleti középiskolákba több mint 50 általános iskolából történik a beiskolázás, egyszerűen megoldhatatlan lett volna mindezekbe az iskolákba kísérleti tantervet bevezetni. Ha ezekbe az általános iskolákba az egységes középiskolai osztályok tanterveivel szerves egysé-

get alkotó, tehát egy tíz évfolyamosra tervezett általános alapműveltséget közvetítő képzés tantervét kívántuk volna bevezetni, akkor a kísérlet megindításával sok évet várni kellett volna, hiszen egy ilyen kísérleti képzést legalább az 5. osztálytól kell bevezetni felmenő rendszerben, s az ilyen volumenű tantervi munka sok szakember több évi tudományos tevékenységét igényli. A kísérleti középiskolák beiskolázási körzetében működő általános iskolákban azért sem lehetett volna kísérleti tantervet bevezetni, mert ezekből az iskolákból a tanulók többsége a hagyományos középfokú intézményekbe iratkozik, és számukra az érvényes tantervektől történő lényeges eltérés hátrányokkal járt volna.

2. Tevékenységünket erőteljesen korlátozta az is, hogy az új tankönyvek, a tankönyvpótló jegyzetek és a tanulást szolgáló más anyagok készítését szintén csak a személyi, anyagi és időbeli feltételeink mértékében vállalhattuk. A kísérleti tantervek készítésekor messzemenően igazodnunk kellett ahhoz, hogy a forgalomban lévő középiskolai tankönyvekből és segédanyagokból tanulhassanak a kísérleti iskolák tanulói. Az természetesen nem ritkán előfordul, hogy a tanulóknak együtt kell használniuk a gimnáziumi és a szakközépiskolai tankönyvet, illetve két évfolyam tankönyvét. De ez nem változtat azon tényen, hogy merészebb, előremutatóbb, táglatibb változás a tanterv egészében és az egyes tantárgyaknak a struktúrájában nem volt lehetséges. Például nem volt lehetőség a hagyományos tantárgyrendszer átalakítására, a komplex vagy integrált tantárgyak kidolgozására, a hagyományos tantárgyak anyagának, felépítésének nagyobb mérvű átrendezésére. Minthogy pedig kísérletünk a szakképzésben jelenti a legradikálisabb változást, magától értetődő módon a szakmai előkészítő tárgyak számára kellett a legtöbb tankönyvpótló anyagot elkészítenünk. Ez nem kis feladatnak bizonyult, lekötötte energiáink jelentős részét.

3. A kísérletet próbára teszi az is, hogy egyelőre csak ipari szakképző ágazatokra terjedhet ki. Ha a kísérletbe bekapcsolhatók lesznek más szakképző (mezőgazdasági, élelmiszeripari, közgazdasági, stb.) ágazatok is, újból végig kell gondolni az általános műszaki elméleti és gyakorlati képzés tantervi szerkezetét és az egyes tantárgyak anyagát is.

Sok gondot okozott számunkra a közös középiskolai osztályok kötelező heti óraszámának a megállapítása. Azzal előre számoltunk, hogy mindaddig, míg a két évfolyam és az általános iskola tanterve nem alkot túlnyomóan lineárisan felépülő szerves tantervi egységet, és amíg a hagyományos tantárgyrendszert kell fenntartanunk, amely sok felesleges ismétlés, átfedés forrása, a heti óraszámok nem lehetnek pedagógiaiilag optimálisak. Arra gondoltunk azonban, hogy a tantervekben jelentős arányt kitevő műszaki gyakorlati (tanműhelyi) foglalkozások, a művészeti tárgyak (énekezen, rajz), a testnevelés, az osztályfőnöki óra (mindez osztályonként összesen heti 9 óra) inkább ellensúlyozzák, mint növelik az elméletibb jellegű tárgyak megterhelő hatását. A kísérleti képzési célok megvalósítása – az említett tantervi szempontokat és korlátozó tényezőket figyelembe véve – heti 34-36 tanítási órát igényel. Ez az idő nagyjából megfelel a hagyományos gimnáziumi és a hagyományos szakközépiskolai heti óraszámok középátlomásának. Hozzá még heti kétórás tantervi szabad sávot terveztünk abból a célból, hogy az idegen nyelveket intenzívebben tanulni akaróknak er-

re lehetőségük legyen. Az ötnapos tanítási hét szempontja a kísérleti tanterv tervezésekor természetesen még nem vetődött fel.

A gimnázium ellenállása

Meggyőződésünk, hogy az iskolarendszert és az egyes iskolatípusok képzési struktúráját jelentősen változtató iskolakísérleteket tartalmilag mindig is korlátozottan, a távlati célok megvalósításához fokozatosan közelítve, lépésről lépésre lehet csak szervezni. Az ilyen iskolakísérleteknek ugyanis – a tanulók érdekeit és a társadalmi közvéleményt figyelembe véve – még abban az esetben is tekintettel kell lenniük a fennálló iskolarendszerre, ha a mieinknél sokkal több iskolát érint, és ha sokkal kedvezőbb személyi és anyagi feltételeket teremtenek számukra. A kísérleti célok megvalósítását jelentősen befolyásoló tényező az, amit a kísérleti képzés társadalompolitikai (a társadalmi közvélemény által történt) elfogadottságának nevezünk. Ezen egyrészt a közoktatásirányítók, az iskolavezetők, a pedagógusok, a közoktatás fejlesztésével foglalkozó kutatók, másrészt a tanulók és szüleik viszonyát kell érteni a kísérleti képzéshez. Ez a viszony azonban már kezdetben sem homogén, annyira nem, hogy iskolatípustól, a tanulók szüleinek társadalmi helyzetétől függően lehet a kísérlet számára kedvező vagy nagyon is kedvezőtlen. Meg kell mondanunk, hogy a kísérleti képzés társadalompolitikai fogadtatása a gyakorlatban sokkal erőteljesebb tényezőnek bizonyult, mint a kísérlet tervezésekor gondoltunk.

A gimnáziumi óratervi keretektől való eltérés mindössze a következő: a magyar irodalom a II. osztályban heti 3 óra helyett 2 óra, az orosz az I. osztályban heti 4 helyett 3, a II. osztályban heti 3 helyett 2, a második idegen nyelv az I. és a II. osztályban heti 3 helyett 2, a technika az I. osztályban heti 2 óra helyett 4, a II. osztályban heti 2 óra helyett 7 óra. Ha az idegen nyelvek tanulására szánt heti 2 óra szabad sávot is tekintetbe vesszük (ezzel a lehetőséggel egyébként minden kísérleti iskolában szinte minden tanuló élt), akkor az idegennyelv-tanulás kerete nem kevesebb, mint a gimnáziumban. (A kísérleti óraterv a következő oldalon)

A pályairányításra külön tantervi keretet nem biztosítottunk, de az osztályfőnöki munkában és a szaktanári tevékenységben, továbbá a tanórán kívüli foglalkozásokon is nagy hangsúlyt helyeztünk rá, minthogy az orientációt a képzési rendszer lényeges elemének tekintjük.

Kísérletünkben tehát a magasabb színvonalú általános alapműveltségnek a szak-középiskolai tanulókra való kiterjesztését céloztuk meg. Azt lehetett volna ezek után feltételezni, hogy a közös középiskolai kísérlet a gimnáziumban részesül a legkedvezőbb fogadtatásban, tehát abban az iskolatípusban, amely hagyományosan letéteményese az általános műveltségnek. Feltételezésünk, sajnos, nem igazolódott, sőt pontosan az ellenkezője történt. Kiderült, hogy a gimnáziumok nemcsak az általános képzés nemes hagyományát őrzik, hanem az általános műveltséghez és a gimnáziumhoz fűződő régi arisztokratizmus, felsőbbrendűség, kizárólagosság, a szakképzés iránti lebecsülés hagyományait is. Nem értékelik a műszaki kultúrát, ellenérzéssel viseltetnek a gyakorlati műszaki képzés és a fizikai munka minden fajtájával szemben. Az egyébként nem mindenütt tettenérhető rossz

A kísérleti osztályok óraterve

		Osztályok	
1.	Kötelező tantárgyak	I.	II.
	Magyar nyelv	2	2
	Magyar irodalom	2	2
	Történelem	2	2
	Orosz nyelv	3	2
	2. idegen nyelv	2	2
	Matematika	5	4
	Fizika	2	2
	Kémia	2	4
	Biológia		2
	Földrajz	3	2
	Ének-zene	1	1
	Rajz és műalkotások elemzése	2	-
	Testnevelés	3	3
	Osztályfőnöki óra	1	1
	Műszaki alapismeretek	2	3
	Műhelygyakorlat	2	4
	Heti kötelező óraszám	34	36
	Nyári kötelező műhelygyakorlat	3 hét	3 hét
2.	Szabadon választható idegen nyelvi órák	2	2

hagyományok nem is annyira tudatosan megfogalmazott, végiggondolt okfejtésekben nyilvánulnak meg, mint inkább a szokásokban, a beállítódásokban, az érzületben, az előítéletben. A rossz hagyományok öröklődnek az ifjabb gimnáziumi tanármegzedekekre, s jelentkeznek a gimnáziumi tanulók szüleinek az iskolával szembeni igényeiben. Úgy látszik, a hagyományostól lényegesen eltérő célokat követő kísérleti képzés teszi láthatóvá, érzékelhetővé a maradi vagy az újhoz, a jóhoz szívesen igazodó beállítódást.

Ha a kísérleti célok megvalósítását egyes szervezetek „közegellenállása” nehezíti, a kísérleti folyamatba valószínűleg olyan szervezeti módosításokat kell megvalósítani, amelyek ezt az ellenállást csökkentik. Ami a gimnáziumi közegellenállás feloldását illeti: egyrészt a kísérletet nem szabad úgynevezett elitgimnáziumban kezdeni, mert az itteni szülők jobban kötődnek a megszokotthoz. Másrészt csak olyan gimnáziumot szabad a kísérletbe bevonni, amely hajlandó teljes egészében, valamennyi párhuzamos osztályával áttérni a kísérleti képzésre. A kísérlet körül ugyanis igen kedvezőtlen légkör keletkezik, ha a többi párhuzamos osztályban a képzés hagyományos marad. Ezeket a szervezeti feltételeket, sajnos, most, menet közben kell létrehozunk. Nagyon fontos a tanárok, a szülők és a tanulók eddig nem kielégítőnek bizonyult tájékoztatásának a megjavítása is a kísérlet céljairól. Kivált az általános iskola 8. osztályát végző tanulóknak és szüleiknek a tájékoztatása elengedhetetlen.

Eredménymérés

Az első kísérleti évfolyam tudásszintjét a második tanév végén, tehát a közös középiskolai osztályok befejezésekor megmértük. Az általánosan művelő tárgyak többségéből volt eredménymérés, mégpedig olyan 60 percre tervezett, két változatban (A, B) készült eredménymérő lapokkal, amelyek a két tanévi tantervi anyag leglényegesebb ismereteinek, összefüggéseinek alkalmazását igényelték a feladatok megoldásában.

A feladatlapok csak olyan tantervi anyagot tartalmazhattak, amely az érvényben lévő gimnáziumi és szakközépiskolai tantervben is szerepel. Ez azért volt lényeges, mert a kísérleti közös középiskolai osztályok eredményeit mind a hagyományos gimnáziumi, mind pedig a szakközépiskolai osztályok eredményeivel összehasonlítani kívántunk.

Magyar irodalomból a kísérleti osztályok tanulói szóbeli vizsgát tettek olyan tétellapok húzásával, amelyek együttesen felölelték az első és a második osztály irodalmi tananyagának minden lényeges pontját, de külön-külön is alkalmasak voltak az átlagosan 10 percre tartó teljesítményekben a tanulók irodalmi ismereteinek, elemző és beszédképességének az értékelésére. A tétellapok a „történelmi háttérismeretekkel” kapcsolatban is tartalmaztak kérdéseket.

Az eredménymérő feladatlapokat és az irodalmi szóbeli vizsga tétellapjait a kísérletben részt vevő szaktanárok munkacsoportjai dolgozták ki. Az előbbieket értékelési rendszere megegyezik a JATE Pedagógiai Tanszékén kidolgozott témazáró tudásszintmérés értékelési rendszerével (ennek elemei: kérdések, feladatok alternatív elemekre bontva, minden alternatív elem súlyának megfelelő százalékpontja, a pontszá-

mok átalakítása osztályzattá). A feladatok alternatív elemeinek rangsorolása elsődlegesen a szaktanári munkacsoportok becslése alapján történt, majd a becsült százalékpont-értékeket az előzetes mérések adataival korrigáltuk. Az előzetes mérések tapasztalatai alapján néhány feladatot is módosítanunk kellett. Minthogy a III. és IV. osztályba járó középiskolai tanulók viszonylag kis számú csoportjában történtek előzetes mérések, elenyésző számban ugyan, de a lapokon voltak feladatok, amelyeket utólag törölnünk kellett a félreérthető megfogalmazás miatt, vagy azért, mert a tanulók csaknem 100 százalékanak meghaladta az erejét. Sőt előfordult az is, hogy a tanítás során fel sem dolgozott anyagot tartalmazott a feladat.

Az eredménymérésekkel és a magyar irodalmi szóbeli vizsgával egyben eleget kívántunk tenni annak a követelménynek, amelyet a kísérletet engedélyező minisztériumi okirat kiegészítése (Oktatási Minisztérium, Knopp András miniszterhelyettes, 22478/1978. V.) támasztott velünk szemben. Ez a követelmény így hangzik: „Meg kell vizsgálni egy, a II. osztály sikeres befejezését követő záróvizsga megtartásának lehetőségét. E vizsgálódás eredményétől függően pótlólag ki kell dolgozni a vizsga szervezeti, formai és tartalmi megoldását, s azt a kísérlet hipotéziséhez kell csatolni. A záróvizsga (amelynek más, találhatóbb elnevezése lehet) lebonyolítása kísérleti jellegű, a tanulóra hátrányos – a továbbhaladást gátló – következményekkel nem járhat. Sikeres letételét sem kell a tanuló számára kiállított bizonyítvánnyal igazolni”.

Az eredménymérés és a szóbeli vizsga komolysága természetesen mégis megkövetelte, hogy a tanulók értékelésekor tekintetbe vegyük, de különösebb hátránnyal valóban ne járjon számukra. A mérést és a vizsgát ezért úgy szerveztük, hogy a tanév végi osztályozó tantestületi értekezlet előtt lebonyolódjék. Az eredménymérés és a vizsga teljesítménye egy fokozattal emelhetette vagy csökkenthette azt az érdemjegyet, amelyet a tanuló egyébként kapott volna egész tanévi munkája alapján.

Az eredmények

Az eredménymérésekre 1981 május második felében a június első napjaiban került sor az egy városban működő iskolákban ugyanazon tárgyakból azonos napokon. A magyar irodalmi vizsgát az iskolák az utolsó tanítási napon, illetve közvetlenül utána szervezték. A feladatlapokat a megíratás előtt a tanulók nem ismerték, és a velük való munkára sem tartalmi, sem módszertani külön felkészítést nem kaptak. Az irodalmi tétellapokat viszont már félévkor megkapták a tanárok. Sok olyan tanuló akadt, aki ilyen jellegű feladatlapokkal azelőtt nem dolgozott. A szokatlan munka bizonyára rontott teljesítményeiken, ami az alább ismertetendő eredmények értékelésében is figyelembe veendő. Figyelembe kell venni továbbá azt is, hogy a túl gyakran végeztetett – nagy követelményeket támasztó – feladatlapos munka (egy héten 2-3 térgyből volt mérés) az éppen erre az időszakra eső kánikulában megterhelést okozott a tanulóknak. Ez szintén kedvezőtlenül befolyásolta teljesítményeiket.

Ezek után lássuk az eredménymérés adatait!

AZ EREDMÉNYMÉRÉSBEN RÉSZ VETT KÍSÉRLETI OSZTÁLYOK

Szeged	Déri M. Szakközépiskola	II.A, II.B, II.C, II.D
	Radnóti M. Gimnázium	II.F
	Tisza-parti Gimnázium	II.B
Budapest	Egressy G. Szakközépiskola	II.A, II.C
	Kolos R. Szakközépiskola	II.A, II.B
	Petrik L. Szakközépiskola	II.D, II.E
Miskolc	Herman O. Gimnázium	II.D
	Zalka M. Szakközépiskola	II.A, II.B

	Osztályok	Tanulók Száma	Összes t.
Gimnáziumokban	3	98	
Szakközépiskolákban	12	371	469

Kontroll-osztályok

Szeged	Radnóti M. Gimnázium	II.A
	Tisza-parti Gimnázium	II.A
	Egressy G. Szakközépisk.	II.D
Budapest	Kolos R. Szakközépiskola	II.C, II.D
	Landler J. Gimnázium	II.A
	Leövey K. Gimnázium	II.C
	Petrik L. Szakközépiskola	II.C
	Teleky B. Gimnázium	II.C
Miskolc	Herman O. Gimnázium	II.A
	Zalka M. Szakközépiskola	II.D

	Osztályok	Tanulók száma	Összes t.
Gimnáziumok	6	196	
Szakközépiskolák	5	132	328

A tudásszintmérésben részt vevő kísérleti és kontrollosztályok tanulóinak száma: 797

A tudásszintmérésben szereplő érdemjegyek száma 5579

A feladatlapokon található értékelt feladatelemek száma: 234814

A tudásszintmérésben szereplő tantárgyakban elért eredmények számtani középértékeit az alábbi táblázatok tartalmazzák:

Kísérleti osztályok

változat Tantárgy	A	B	A + B
teljesítmények átlaga			
Magyar nyelv	3,26	2,99	3,12
Orosz nyelv	2,81	2,59	2,70
Angol nyelv	2,72	3,01	2,86
Matematika	3,12	2,74	2,93
Fizika	2,89	2,86	2,87
Kémia	3,42	3,38	3,40

Kontroll-osztályok

változat Tantárgy	A	B	A + B
teljesítmények átlaga			
Magyar nyelv	3,10	2,82	2,96
Orosz nyelv	2,95	2,68	2,81
Angol nyelv	3,35	3,86	3,60
Matematika	2,90	2,71	2,80
Fizika	-	-	-
Kémia	3,40	3,39	3,39

A KÍSÉRLETI ÉS A KONTROLL-ISKOLÁK TELJESÍTMÉNYEINEK ÖSSZEHAONLÍTÁSA

Tantárgy	Kísérleti osztályok teljesítményének átlaga	Kontroll
Magyar nyelv	3,12	2,96
Orosz nyelv	2,70	2,81
Angol nyelv	2,86	3,60
Matematika	2,93	2,80
Fizika	2,87	-
Kémia	3,40	3,39

* A kontroll-osztályok óratervének és tantervi anyagának különbözősége miatt a kapott mérési eredmények nem hasonlíthatók össze (a gimnázium I. osztályában nem tanítanak fizikát).

A tudásszintmérés során a tanulók által elért pontszámok érdemjegyre való átváltásánál a nemzetközileg elfogadott mércét alkalmaztuk.

0- 30	százalékpont közötti tudás	elégtelen (1)
31- 50		elégséges (2)
51- 70		közepes (3)
71- 85		jó (4)
86-100		jeles (5)

Megállapodásunk alapján az év végén adott osztályzatnak az évközi és a szintmérésen, illetve a vizsgán nyújtott együttes teljesítményt kellett tükrözni.

Szeretném újból hangsúlyozni, hogy a fenti adatokból messzemenő, végleges következtetést levonni nem lehet. Azt azonban mégis nyugodtan megállapíthatjuk, hogy a kísérleti osztályok az általánosan művelő tárgyak lényeges ismereteit megnyugtatóan elsajátították, és feladatokban is alkalmazni tudják. Különösen öröndetes, hogy nem értek el rosszabb eredményt, mint a kontrollosztályok, amelyek között a gimnáziumi osztályok voltak többségben. Sőt – az idegen nyelveket kivéve – eredményeik, ha csekély mértékben is, jobbak, mint a kontroll-osztályok tanulóié.

Lényegesebb eltérés csak az angol nyelvtudásban mutatkozik a kísérleti és a kontroll-osztályok között. Ennek több magyarázata van. A szakközépiskolákban a második idegen nyelv tanításának nincsenek hagyományai: az első kísérleti tanévben még főképp óraadó tanárok tanították az angol nyelvet. A kiscsoportos idegen nyelv-oktatáshoz nem voltak meg a feltételek. A gimnáziumokban pedig régi hagyományai vannak a második idegennyelv-oktatásának, megfelelő a szaktanári ellátottságuk, továbbá az idegen nyelveket (az orosz is) többségükben félévsztálynyi csoportokban tanítják. Sok gimnázium nyelvi laboratóriummal és más modern tanítási eszközzel segíti az idegennyelv-oktatást, de a szakközépiskolák kísérleti osztályait ezután kell ezekkel ellátni.

A kísérleti osztályok és a kontroll-osztályok eredményeinek összehasonlítása akkor lenne még pontosabb, ha tekintetbe vennénk a tanulók induló szintjeit is, amelyekkel a középiskolai tanulmányaikat megkezdték. Ez az összehasonlítás – ami a fejlődési ütemet illeti – erőteljesebben a kísérleti osztályok javára billentené a mérleget, mert a kísérleti osztályokba viszonylag gyengébb tanulók kerültek, induló szintjük átlaga alacsonyabb volt, mint a kontroll-osztályoké. A szakközépiskolákba (a kísérleti osztályok nagy többsége szakközépiskolákban működik) ugyanis általában valamivel gyengébb tanulmányi eredményű tanulók iratkoznak, mint a gimnáziumokba, és ezenkívül a kísérleti osztályokat kezdetben, sajnos, gyakran a gyengébb tanulókból alakították ki az iskolák. A második kísérleti évfolyamok indításakor ezek a jelenségek már kevésbé fordultak elő.

A szóbeli magyar irodalmi vizsgát csak a kísérleti osztályokban szerveztük meg, és így a kontroll-osztályokkal összehasonlító adataink nincsenek. A vizsgákon részt vett az igazgató vagy a helyettese, a magyar nyelv és irodalom és a történelem tanára. A tanulóknak átlagosan 10 perces összefüggő feleletben egy irodalmi alkotást kellett elemezniük, a hozzákapcsolódó irodalmi és történelmi ismeretekről kellett számot

adniok. A teljesen egyöntetű tapasztalatok szerint a vizsgák igen sikeresek voltak, a tanulók fejlett beszédképességről, jó irodalmi elemzőképességről és megfelelő irodalmi tudásról tettek tanúbizonyságot. Hiányosságok a történelmi háttér ismeretében mutatkoztak, ami annak tulajdonítható, hogy az irodalom és a történelem tanítása sajnos a korszakokat illetően nincs szinkronban. A vizsga, amelynek követelményeiről mind a tanárok, mind a tanulók már a tanév elején értesültek, serkentő, pozitív hatással volt az egész évi munkára, a tanításra és tanulásra.

Műszaki ismeretek

A kísérleti közös középiskolai osztályok általános műveltségi színvonalának jellemzésére azonban – és ez a korábban elmondottakból következik – korántsem elegendő az általánosan művelő hagyományos tárgyakban elért eredményeik összehasonlítása a kontroll-osztályokéival. A kísérleti osztályok tanulói olyan műveltségi többlettel rendelkeznek, amelyet a magas óraszámban tanított műszaki alapismeretek és műhelygyakorlatok adtak meg számukra. Külön is feldolgozzuk majd az általános műszaki alapképzés tanítási-tanulási tapasztalatait, amelyek rendszeres figyelésére és gyűjtésére a szakmai szakfelügyelet segítségével a legnagyobb gondot fordítjuk. E tárgyakból félvévenként van eredménymérés. Itt most néhány részletet idézünk a múlt tanév II. félévében valamennyi kísérleti osztályban végzett szakfelügyelet összefoglaló jelentéseiből.

Műszaki elmélet:

I. osztályok: „A tanulók átlagos tudásszintje megfelel a tantervben előírt követelményeknek. A félévi tudásszintmérés eredményeinek értékelése alapján a leggyengébb osztályban a teljesítmény 53,4 százalék, a legjobb eredmény 78,2 százalék. Az átlagos teljesítmény tehát 68,2 százalék, ami jó eredménynek tekinthető.”

II. osztályok: „A szaktanárok a kísérlet céljainak szellemében dolgozzák fel a tananyagot. A tanulók aktívak, fegyelmezettek, érdeklődők az órán... a tudásszintmérés eredménye: az átlagos teljesítmény 70 százalékos, jó eredményű.”

Műhelygyakorlatok

I. osztályok: „Jóllehet az iskolák többségében nagy szakmai és pedagógia gyakorlattal rendelkezők oktatnak, szemléletükben nehezen igazodnak az új képzési struktúrához... A vázolt problémák ellenére a tanulók jól megfelelnek a tantervi követelményeknek. Ezt igazolják a szakfelügyelet által szervezett tudásszintmérések is, amelyek a képzésben részt vevő valamennyi I. osztályos tanulóra vonatkozóan 60-70 százalék közötti teljesítményt mutatnak.”

II. osztályok: „A szakfelügyelet időpontjáig a központi eredménymérés még nem folyt le, a szakfelügyeleti jegyzőkönyv a tanulók félévi érdemjegyei alapján állapította meg, hogy az eredmények minden osztályban jobbak a közepesnél”.

Az elméleti és a gyakorlati műszaki alapok tanulásánál a tantervi követelményekhez viszonyított eredményességet kedvezőnek ítélni lehet. Hogy valójában azonban milyen minőségi változást jelent a műszaki alapképzés a tanulók általános műveltségében, hogyan hat más tárgyak tanulására, miként fejleszti a diákok elméleti és gyakorlati gondolkodását, mit jelent erkölcsi és világnézeti minőségben, erre vonatkozóan a jövőben speciális vizsgálatokat szervezünk, miután a tanulók későbbi fejlődésével is felderíthető lesz e tárgy tanulásának haszna. Nem hallgathatjuk el, hogy a műszaki alapismeretek és a műhelygyakorlatok tantervével és tankönyveivel kapcsolatban sok kritikai észrevétel gyűlt össze, amelyek alapján megkezdjük a tantervek és a tankönyvek átdolgozását.

A III. és IV. osztály óratervéről

Az általános alpműveltség elsajátítása természetesen a ráépülő szakképzésben sem teszi feleslegessé az általános képzés folytatását és elmélyítését. A szakképzésnek mindig párosulnia kell általános képzéssel, mint ahogy az általános képzésnek is tartalmaznia kell szakképző elemeket.

A fenti szempontokat vettük figyelembe, amikor a kísérletbe bevont két évfolyamra tervezett szakképző ágazatok tanterveit összeállítottuk. Ezek – mint említettük – mind ipari szakképző ágazatok. A III. és IV. osztályban az általánosan képző tantárgyak minden tanulóra kötelező tervezett óraterve a következő:

Tantárgyak	III. osztály	IV. osztály
Magyar nyelv	1	1
Magyar irodalom	2	2
Történelem	2	2
Világnézetünk alapjai	-	2
Orosz nyelv	2	2
Matematika	3	3
Fizika	2	-
Testnevelés	3	3
Osztályfőnöki óra	1	1
Összesen:	16	16

E kereten kívül kötelezően választható az utolsó évfolyamon (IV.osztály) a fizika vagy a műszaki mérések heti 2 órában. A fizikát azoknak ajánlatos választani, akik egyetemi-főiskolai tanulmányokra készülnek. Szabadon választható mind a III., mind a IV. évfolyamon heti 2 órában az I. és II. osztályban tanult második idegen nyelv. Az első, kísérleti szakközépiskolai harmadik évfolyam tanulóinak több mint 50 százaléka élt ezzel a lehetőséggel.

A kísérleti szakközépiskolai III. és IV. évfolyamon a heti óraszám 38-38. A szakképzés és az általános képzés aránya 50-50 százalék. Ha a matematikát és a fizikát a

szakképzés céljait szolgáló tárgynak tekintjük is, ezt az arányt az általános képzés szempontjából igen kedvezőnek ítélnéljük. Azok a tanulók pedig, akik a második idegen nyelvet is tanulják, s a IV. osztályban a fizikát választják, a fenténél még nagyobb arányban részesülnek általános képzésben tanulmányaik szakképzési szakaszában is.

AZ ISKOLAKÍSÉRLETEK EGYES KUTATÁSSZERVEZÉSI ÉS KUTATÁSMÓDSZERTANI KÉRDÉSEI

Az iskolai kísérletek céljuk és tárgyuk szerint jelentősen különböznek egymástól.

Az alábbiakban – erős leegyszerűsítéssel – az iskolakísérletek két csoportját különböztetjük meg:

1. iskolakísérletek, amelyek a fennálló nevelési-képzési struktúrán és a fennálló iskolarendszeren nem kívánnak változtatni;

2. iskolakísérletek, amelyek egy vagy több iskolatípus teljes nevelési-képzési struktúrájának (a tanulói tevékenységrendszernek, nevelési-képzési tartalomnak, szervezeti formáknak, módszer- és eszközrendszernek) és/vagy az iskolarendszernek a fejlesztését, korszerűsítését tűzik ki célul.

I.

Az első csoportba tartozó iskolakísérletek célja lehet pl. egy-egy tantárgy tanítási hatékonyságának növelése, tárgya pedig új, aktivizáló módszerek vagy modern technikai eszközcsoport alkalmazása. Változatlan a tantervi követelményrendszer, a tananyag, az iskolatípus képzési struktúrája (tantárgyrendszere).

Az ilyen kísérlet is nagy szakértelmet, precizitást kíván, és komoly szervező munkát is, ha több kísérleti osztállyal dolgozunk, ha a kísérlet lebonyolításába több pedagógust kapcsolunk be. Mégis az ilyen jellegű iskolai kísérlet viszonylag nehézség nélkül megszervezhető, engedélyt is könnyebb kapni rá (esetleg engedély sem kell hozzá, ha egy kiváló tanár maga végzi) főként azért, mert nem kíván változtatást a fennálló iskolarendszerben, képzési rendszerben, képzési struktúrában. Az ilyen kísérlet nem ütközik a fennálló rendszerek, struktúrák közegellenállásába (ezek esetében mindig arról is szó van, hogy bizonyos társadalmi csoportok, rétegek érzik veszélyeztetve társadalmi presztizsüket, előjogaikat).

II.

Egészen más jellegűek, minden szempontból más – összetettebb – feltételek meglétét igénylők azok az iskolakísérletek, amelyek célja egy iskolatípus teljes képzési struktúrájának vagy egyszerre több iskolatípus képzési struktúrájának a fejlesztése. Az utóbbi esetben olyan iskolakísérletről van szó, amely az iskolarendszert is többé-kevésbé érinti. Ilyen jellegű iskolakísérletezés folyik most már több mint egy évtizede Janszékünkön. 1973-ban kezdődött azzal a kutatással, amely 3 Csongrád megyei gimnáziumban a fakultatív gimnáziumi képzés lehetőségeit volt hivatva kísérletileg kipróbálni. E kutatás szerves folytatása a közös alapú, a közös első szakaszú középiskolai

képzési rendszer egyik alternatívájának kísérleti szembesítése a valósággal budapesti, miskolci, orosházi és szegedi gimnáziumokban és szakközépiskolákban (egy évfolyamon 18–20 középiskolai osztályban). Ez utóbbi – az iskolarendszert is érintő – kísérletünk 1976-ban^{*} kezdődött, a terv szerint 1989-ben ér véget, tehát 13 évig tart. Ilyen volumenű és időtartamú iskolakísérlet még soha nem szerveződött Magyarországon.

A struktúrát, a rendszert változtató iskolakísérlet minden szempontból bonyolultabb, mint az első csoportba tartozó kísérlet: bonyolultabb előkészítése, szervezése, irányítása, a kísérleti eredmények megállapítása és feldolgozása.

A bonyolultságot többek között a következő tényezők hozzák létre: a képzési struktúrán belül nem egy vagy két elem változik, hanem a struktúra egésze, maga az egész képzési struktúra a kísérleti faktor. Az ilyen kísérletek jellegüknél fogva hosszú ideig, évekig tartanak, mert az iskolatípus 1. évfolyamától felmenő rendszerben kell szervezni őket (4 évfolyamú képzés esetén maximum 6 év az előkészülettel és az eredmények befejező értékelésével, de az optimum 8 év, mert az első kísérleti évfolyam eredményei még nagyon is feltételesek, legalább kétszer-háromszor szükséges kísérleti 1. évfolyamot indítani).

Az előbbiből következik, hogy az ilyen kísérletek önkorrekció, önfejlesztő kísérletek. Az eredeti kísérleti terv, hipotézis – bármilyen körültekintő, gondos tudományos elemzések eredménye is – nem számolhat minden, a kísérletet befolyásoló – gyakran nagyon lényegesen befolyásoló – tényezővel. Ez már csak a struktúrát, a rendszert változtató iskolakísérlet hallatlan komplexitása, soktényezős, sokdimenziós volta miatt is így van. Hogy a kísérleti folyamatban fellépő olyan hatások, amelyekkel a kísérleti terv nem vagy kellőképpen nem számolt, ne térítsék el a kísérletet célkitűzésétől, a kísérleti tervben megállapított feltételrendszert folyamatosan módosítani szükséges. A folyamatos korrekció a kísérleti tapasztalatok ugyancsak folyamatos, sokoldalú, gondos gyűjtését, tanulmányozását és értékelését kívánja. Ennek során mutatkoznak meg a kísérlet bővítési, fejlesztési lehetőségei is.

Bonyolult az ilyen kísérlet, mert a kísérleti iskola valamennyi tanárát be kell vonni a kísérletbe. A kísérleti eredmények hitelessége azt igényli, hogy több, különböző feltételek között működő iskolában szerveződjék a kísérlet. Ily módon egy kísérletben több száz tanár vesz részt. A struktúrális változáson átmenő, a sok új elemet tartalmazó kísérleti képzés számos tekintetben új megfontolásokat, szemléletmódot, új dolgok megtanulását, újfajta felkészülést, új attitűdöket, szokásokat igényel tőlük.

Nem könnyű megtalálni azokat a csomópontokat és paramétereket, amelyek érzékelhetővé, mérhetővé teszik az eredményeket.

Az ilyen jellegű kísérletnek csak akkor van értelme, ha oktatáspolitikai döntések tudományos előkészítését szolgálja. Eredményeinek hasznosítása ugyanis a legmagasabb szintű oktatáspolitikai szándék és döntés nélkül elképzelhetetlen.

Éppen ezért ilyen kísérlet a tervezés időszakától kezdve mindvégig csak az oktatáspolitikai illetékes vezető képviselőivel együttműködésben végezhető. A kísérleti is-

^{*}Beleértve az előkészületi, tervezési szakaszt is.

kolák elbizonytalanodnak, ha az oktatáspolitikusok beállítottsága a kísérlettel szemben nem támogatón pozitív. Ez természetesen nem kritikátlan hozzáállást jelent.

A tudományos iskolai kísérletezés és az oktatáspolitikai vezetés jó együttműködésének feltételei vannak, amelyek megjele nélkül nagyon nehéz vagy lehetetlen a kísérlet végzése.

1. A legalapvetőbb feltételei a kísérletezők részéről természetesen a kísérleti terv, a kísérleti hipotézis tudományos értéke. Ez persze nem azt jelenti, hogy a kísérleti terv minden részlete a pedagógiai valósággal szembesítve igazolható lesz, azt sem jelenti – mint mondtuk – hogy a terv előre számolhat a kísérleti célok megvalósítását elősegítő és akadályozó tényezővel. Fő vonalaiban azonban a tervnek a gazdasági-társadalmi-politikai fejlődés alapvető közoktatási szükségleteit kell tükröznie. Ehhez az szükséges, hogy a kísérlet tervezői elmélyülten tanulmányozzák a közoktatás fejlődésének – fejlesztésének nemzetközi tapasztalatait (milyen fejlődési tendenciák jelentkeznek a fejlettebb civilizált országokban függetlenül társadalmi berendezkedésüktől, hogyan érvényesülnek ezek a szocialista országokban; melyek a szocialista országok közoktatási fejlődésének sajátos vonásai).

A közoktatásfejlesztés konkrét tapasztalatainak a tanulmányozása különösen nagy jelentőségű a kísérleti tervre, a kísérleti tervben felvázolt fejlesztési stratégiára nézve. Például említhetjük a lengyel és jugoszláv közoktatásfejlesztési tapasztalatokat. Mindkét országban nagy apparátussal, szakértők seregének bevonásával, tehát alapos munkával az elmúlt években közoktatásfejlesztési programot dolgoztak ki. A lényege mindkettőnek egy 10 évfolyamú, minden gyermek számára kötelező alapképzés megteremtése. Lengyelországban 10 osztályos iskolában tervezték megvalósítását, Jugoszláviában 8+2-es rendszerben úgy, hogy a plusz kettő külön iskolatípust képez. A 8+2 után minden képzés szakképzés, az egyetem előtt közvetlenül általánosan képző iskolatípus nincs. Mindkét reformtervet kísérleti kipróbálás nélkül általánosan bevezették. A reformterv mindkét országban lényegében meghiusult. Rendkívül fontos részletekbe menően elemzi a meghiusulás (részbeni meghiusulás) okait: vajon a fejlesztés fő irányvonalait jelölték meg hibásan, vagy a fejlesztési módszer volt hibás (tehát az, hogy kísérleti kipróbálás nélkül azonnal általánosan bevezették, nem számolva a fejlesztés tényleges lehetőségeivel: a területi viszonyokkal, a személyi és tárgyi feltételekkel).

Mindebből az is következik, mindez nyomatékosan aláhúzza, hogy egy iskolai modellkísérlet megtervezésekor, ha a kísérlet reális fejlesztési alternatívát akar kínálni, elmélyülten kell tanulmányozni nemcsak a közoktatásfejlődés nemzetközi fő vonalait, irányait, hanem az adott ország sajátos körülményeit, hagyományait, fejlettségi szintjét (gazdasági, társadalmi és közoktatási téren egyaránt).

2. A kísérleti munka és a közoktatáspolitikai összhangjának egy másik lényeges tényezője – most már a közoktatáspolitikai részéről – a kísérleti munka stabil közoktatáspolitikai feltételeinek a megteremtése. Ezen a következőt kell érteni: a kísérleti tevékenységnek jogi keretek között kell folynia, és nem szabad menet közben személyek szubjektív vélekedésétől, szubjektív elképzeléseitől és intézmények presztizsérdekétől függővé tenni. Ha a kísérleti tervet illetékes közoktatási hatóságok elfogadták, volumenét, időtartamát, finanszírozási módját meghatározták, és mindezt okmányba

foglalták, akkor ennek az okmánynak érvényben kell maradnia akkor is, ha az illetékes hatóságoknál, intézményeknél személycserék történnek. Ilyen jogi biztosíték nélkül nehezen lehet, vagy egyáltalán nem lehet kísérletezni. Vannak olyan országok, amelyekben az iskolakísérletezésnek törvényes biztosítékai vannak. Egyik közülük Ausztria.

Hazánkban az iskolakísérletezés jogi, törvényes biztosítékát illetően igen nagyok a hiányosságok, és e miatt egy adott időszakban befolyásra, hatalomra szert tett személyek, presztizsérdekeiket féltő intézmények sok keserűséget okozhatnak az iskolakísérletezőknek.

Mindazok a feltételek, amelyekről eddig szó volt, vonatkoznak tehát olyan iskolakísérletre, amely egy iskolatípus képzési struktúráját van hivatva korszerűsíteni. Még inkább vonatkoznak olyan iskolakísérletre, amely egyszerre több iskolatípus képzési struktúráját, következésképpen az egész iskolarendszert érinti. Az utóbbi számúra – még ha több iskolát is vonnak be a kísérletbe – a fennálló iskolarendszer erőteljesen rendszeridegen környezetként működik, amelynek hallatlan – sokféle formában megnyilatkozó – közegellenállása van. Ezzel bizony nehéz megbirkózni, különösen nehéz, ha a tárgyalt közoktatáspolitikai garanciák hiányoznak vagy nem folytonosak. A mi most folyó iskolakísérletünk ilyen kísérlet.

Mi szükséges ahhoz, hogy egy ilyen iskolakísérlet a számára rendszeridegen közoktatási környezetben megvalósíthassa lehetőségeit. Olyan tapasztalatokról szeretnénk beszélni, amelyeket az elmúlt években szereztünk. Részben olyan tapasztalatok ezek, amelyek éppen abból származnak, hogy tapasztalathiány miatt bizonyos fontos momentumokat nem láthattunk előre.

1. Csak olyan iskolát szabad a kísérletbe bevonni, amelynek vezetői és tantestülete – a kísérlet célját, feladatait megismerve, megértve – készek a kísérletet végezni. Ez a készség mindenképpen szükséges. Ugyanakkor nem szabad a kísérlet számára megválogatott pedagógusokkal dolgozni, mert akkor a kísérleti adatok félrevezetőek lehetnek a közoktatáspolitikai döntés számára. Az igazgatónak alkalmasnak kell lennie, hogy a kísérletnek saját iskolájában gazdája legyen.

2. A kísérletbe bevont iskolának teljes egészében a kísérleti képzésre kell ráállnia. Ha egy több párhuzamos osztállyal működő iskolában csak egy-két osztályban folyik kísérleti képzés, a többiben nem, akkor az a visszahúzó erő, amelyet a fennálló hagyományos iskolarendszer amúgyis képvisel, felerősödik; nem csak az iskolán kívül hat, hanem az iskolán belül is. (Példa: a szegedi Radnóti Gimnáziumban 1 kísérleti osztályt indítottunk, a többi tagozatos gimnáziumi osztály volt. A kísérleti osztály tanulói a hét egy napján elméleti és gyakorlati műszaki képzésben részesültek a Déri Miksa Szakközépiskolában; 3–4 hetes nyári műhelygyakorlaton kellett résztvenniük; valamivel nagyobb volt heti óraszámuk. Mindez nem esik egybe a hagyományos gimnáziumi mentalitással, tanári és szülői elvárásokkal. Ilyen körülmények között a kísérleti képzés természetesen előbb-utóbb lehetetlenné válik.)

3. A fenti példából is kitűnik, hogy kísérletünk iskolák közötti kooperációt (tényleges, valóságos együttműködést) kíván már arra való tekintettel is, hogy egyik iskola tanulói képzésük bizonyos hányadát a másik iskolában kapják. A kooperáció nélkü-

lőzhetetlen az orientáció, a 2. osztály utáni tanulmány-választás lehetőségének realizálása miatt is. Nehéz feladat még az azonos típusú iskolák tényleges munkakapcsolatát is megteremteni, még inkább a nem azonos típusúakét. Az iskolák közötti kooperációs hagyományok szinte teljesen hiányoznak nálunk. A jövő iskolarendszere – többek között a korrekciós irányváltás, az átmenetek lehetőségének a biztosítása miatt – szorosan együttműködő iskolacsoportok, „iskolabokrok” területi kialakítását igényli.

4. Kísérleti tapasztalataink megerősítették azt a szakirodalomból ismert megállapítást, hogy az általában konzervatív pedagógusok között is a legkonzervatívabbak a középiskolai tanárok, és közülük is a legmakacsabban kontervatívak a gimnáziumi tanárok. A legnagyobb erővel ható kísérleti faktor a tanár, a kísérletbe bevont tanárok összessége. Rendkívül fontos feladat tehát a megrögzött régi beállítódások, szokások, érzületek átváltoztatása. Ezek akkor is visszahúzó erőként hatnak, ha kollégáink megértik, helyeslik, elfogadják a kísérleti célt, és hajlandók is megvalósítani. Az újat akadályozó megrögzött tanári beállítódásokra, szokásokra vonatkozóan mind a gimnáziumokban, mind a szakközépiskolákban sok példát tudunk mondani. Ezek megváltoztatása, átalakítása érdekében kell a legszívósabb munkát végezni. A tennivalók ezzel kapcsolatban többek között a következők: nemcsak az egész kísérleti tervet, hanem minden részcelt, részfeladatot többször is meg kell vitatni a kísérletbe bevont tanárokkal, folyamatosan szükséges konzultálni velük, tapasztalataik, észrevételeik, javaslataik felhasználásával fokozni kell alkotó részvételüket a kísérletben; elengedhetetlen a folyamatos segítő ellenőrzés is. Szerencsés, ha minden kísérleti iskolának állandó tudományos konzultánsa van, aki összekötő kapocs a kísérleti központ és a kísérleti iskola között. A tanárok értő, lelkiismeretes tevékenysége a kísérletben természetesen csak akkor biztosítható, ha az iskola vezetése (igazgató, igazgatóhelyettes) is értő, lelkiismeretes gazdája a kísérletnek.

5. A kísérlet nem kis mértékben függ társadalmi megértettségtől, társadalmi elfogadottságtól. Ennek érdekében elengedhetetlen a széleskörű társadalmi felvilágosítás, a szülők és tanulók felvilágosítása. Meg kell teremteni a feltételeket ahhoz, hogy minden 8. osztályos általános iskolás és szülei a kísérleti iskola székhelyén vagy – ha kollégiuma is van – még szélesebb körzetben minél alaposabban kapjon tájékoztatást a kísérlet céljáról, a kísérleti képzésről (együttműködés a megyei pályaválasztási intézetekkel, általános iskolákkal, tájékoztató anyagok készítése, stb.).

A legszerencsésebb, ha olyan tanulók kerülnek a kísérleti osztályokba, akik szülei óhajára maguk jelentkeznek oda.

6. Nélkülözhetetlen az állandó kapcsolat a helyi tanácsi oktatásügyi irányítással, az illetékes művelődési osztályokkal, általános és szakfelügyelőkkel. Sajnálattal kell megállapítanunk, hogy ezek között a középszintű irányító szervek között akadnak nagyon rugalmatlanok, olyanok, amelyekből hiányzik a felkészültségen alapuló kezdeményező szellem, nem nagyon szeretik a kísérleteket, szívesebben maradnak utasításokat végrehajtó apparátusok.

7. A kísérleti cél és feladatok optimális megvalósítása, a kísérlet során felmerülő nem csekély probléma megoldása a kísérletet vezető központ tervszerű tevékenységének függvénye.

Külön nagyobb tanulmányt igényelne az ilyen kísérlethez szükséges kísérleti központ szervezetének, teendőinek, munkamódszereinek a leírása. Itt most röviden csak a legfontosabb teendőire térhetünk ki.

a) Munkája a kísérleti terv elkészítésével kezdődik. Hogy ez milyen sokrétű tudományos kutatást igényel, azt az előbbiekben már jeleztük. Egy 15–20 oldalon megfogalmazott precíz terv nem ritkán 1–2 éves kutató munka summázata.

b) A kísérleti terv folyamatos korrekciójának (fejlesztésének) feladatáról is szólunk az előbbiekben. A korrekciós-fejlesztő tevékenységben természetesen a kísérlet folyamatos tudományos értékelésének sokrétű, sokdimenziós tevékenysége foglaltatik benne.

c) A kísérleti terv megvalósításának feltételeiről való gondoskodás, illetve gondoskodtatás (a kísérleti iskolák által, a művelődési osztályok segítségével, stb.). Ez annyira komplex feladat, hogy általában külön feltétel-tervet kell készíteni. Milyen részfeladatok tartoznak ide? – csak a leglényegesebbeket említjük:

- A kísérleti költségvetés elkészítése a kísérlet egész időtartamára és azután évenként. Sajnos hazai körülmények között – mégha a kísérletet engedélyező okirat meg is határozza a kísérlet finanszírozási módját – a kísérleti költségek biztosítása (általában több forrásból származnak az összegek) sziszifuszi munka, amely nem ritkán az érdemi tudományos tevékenység rovására megy.
- A kísérlet személyi-pedagógusi feltételeinek biztosítása. A képzési struktúrát változtató kísérlet esetleg új tanári státusok létesítését igényli (pl. a szakközépiskolákba második idegen nyelv, ének-zene, rajz-műalkotás bevezetése, a technikusképző V. osztályok létesítése). Erre vonatkozóan is külön tervet kell készíteni. A személyi feltételekről a kísérleti központtal való tárgyalás, megegyezés alapján a tanácsok gondoskodnak.
- A mi kísérletünk jelentős tantervi változtatásokkal járt együtt. feladat volt tehát tantervek készíttetése megfelelő szakembercsoportokkal (az általánosan művelő tárgyak szakembereinek, a szakmai tárgyak szakembereinek bevonásával), a tantervek lektoráltatása, majd kiadása. Elkerülhetetlen volt az új tárgyakból, illetve a jelentős szerkezeti változásokon keresztülmenő tárgyakból tankönyvek, tankönyvpótló jegyzetek íratása és ezek nyomdai előállítás. Alig lehet ecsetelni azt a nagy munkát, amely ezzel a feladattal együttjár. A folyamatos korrekció természetesen erre a feladatra is vontakozik.
- A kísérletekről való tájékoztatás megszervezése (a 8.-os általános iskolai tanulók, szüleik, az általános iskolai pedagógusok, osztályfőnökök, a közvélemény tájékoztatása).

d) A kísérleti iskolák igazgatóinak, más vezetőinek és tantestületeinek felkészítése a kísérleti feladatokra (részletekbe menő felvilágosítás a legkülönbözőbb formákban), tanácsaik, észrevételeik hasznosítása a kísérlet kivitelezésénél.

e) A kísérleti képzéssel kapcsolatban felmerülő minden új feladat részletes kidolgozása útmutatók, információs anyagok formájában (pl. az orientációval kapcsolatos feladatok, személyiséglapok, tantárgytükrök, stb. – a tantervi szabadsáv felhasználása).

nálása, a szabadon választható tárgyak értékelése – az ötnapos tanítási héttel kapcsolatos problémák a kísérleti iskolákban – az érettségi követelmények, a technikusképzésre való kiválasztás elvei, a technikusképző évvel kapcsolatos új feladatok, stb.).

f) Az iskolákkal való folyamatos kapcsolattartás formái és tervszerű működtetésük: pl. a kísérleti központ körlevelei, tájékoztatói – értekezletek, megbeszélések az iskolavezetők, tanári csoportok, a tantestület számára – helyszíni látogatások, beszélgetések – az iskoláktól érkező tájékoztatók, jelentések: az igazgatók éves összefoglaló jelentései, az osztályfőnökök írásos tájékoztatói, szaktanári tapasztalatelemzések, stb. – az iskolák mellé rendelt tudományos konzultánsok állandó hálózatának kiépítése.

8. Az illetékes felső és középszintű közoktatási szervekkel való folyamatos kapcsolattartás rendszerének kiépítése.

9. A tapasztalatok folyamatos gyűjtésének, regisztrálásának módjai (főképp az előző pontokban említett csatornákon keresztül).

10. A kísérlet mérhető paramétereinek meghatározása, mérőeszközök készítése, illetve készíttetése, a mérések megszervezése.

11. Részértékelések és az egyes kísérleti szakaszok lezárása után globális értékelés a megfigyelt és összegyűjtött adatok, a mérési eredmények feldolgozásával, elemzésével.

12. Publikációs-terv.

A KÖZÖS ALAPÚ KÖZÉPISKOLAI KÍSÉRLET AZ ELSŐ ÉRETTSÉGIT TETT KÍSÉRLETI ÉVFOLYAM EREDMÉNYEINEK TÜKRÉBEN

A kísérleti koncepció

Kísérletünk tervezése több mint 8 évvel ezelőtt kezdődött; engedélyezését kérő felterjesztésünk dátuma 1977. szeptember 15. E felterjesztés melléklete volt a kísérleti modell tömör leírása és indoklása. A kísérletet az Oktatási Minisztérium 20374/1978. V. számú leiratával engedélyezte.

A kísérlet 1979 szeptemberében indult a kijelölt öt szakközépiskola 12 és négy gimnázium 6 első osztályában felmenő rendszerben. Az eredeti és a további (26297/1982. VIII.) engedélyező minisztériumi leiratok értelmében hatszor indulhat kísérleti első évfolyam, az utolsó tehát az 1984/85-ös tanévben. A kísérlet befejező tanéve 1988/89. Hasonló volumenű és időtartamú iskolakísérlet – tudomásunk szerint – Magyarországon még nem volt. Nemzetközi tapasztalatok ugyan állataknak rendelkezésünkre, a megfelelő magyar előzmények hiánya mégis mind a kísérletezők munkájában, mind a kísérlet és a közoktatás-politikai vezetés viszonyában éreztette és érezteti kedvezőtlen hatását.

Meg kell vizsgálnunk, hogy hogyan viszonylik a kísérleti koncepciónk a pártállásfoglalásának a középfokú oktatásra vonatkozó fejlesztési irányelveihez. Azt előljáróban megjegyezhetjük, hogy kísérletünk bizonyára már nem léteznék, ha koncepciója a pártállásfoglalás rugalmas, a részleteket meg nem kötő, alternatív megoldásokra lehetőséget adó fejlesztési irányelveivel ellentétes lenne. A részletes vizsgálat a fejlesztés lényegét illetően messzemenő azonosságot mutat ki.

A pártállásfoglalásnak a középiskolai képzés továbbfejlesztésére vonatkozó ismert irányelvei között egy sincs, amely lényegét tekintve ne lenne szerves része kísérleti koncepcióknak. Nem túlzás azt állítani, hogy kísérletünk tulajdonképpen az irányelvek megvalósításának egy lehetséges alternatíváját szembesítette a valósággal.

Kísérletünk egy olyan középiskolai képzési rendszert modellál, amelynek első szakasza (I-II. osztály) integrált, amelyben tehát – akár gimnáziumban működő, akár szakközépiskolában működő első szakaszról van szó – közös általános képzés folyik, és így valóban megteremtődik a gimnázium és a szakközépiskola közötti átmenet lehetősége.

Nem mond ellent a pártállásfoglalás szellemének, hogy kísérleti modellünk nemcsak a gimnázium és a szakközépiskola közötti átmenet lehetőségét teremti meg, hanem a kísérletbe bevont ipari szakközépiskolák közötti átmenet, korrekciós irányváltás lehetőségét is. A közös általános képzés tantervi anyagát ugyanis úgy határoztuk meg, hogy abba a gimnáziumi általános képzés törzsanyagán kívül beletartozzék – minden eddigi tantervi mértéket meghaladva – a különböző szakképzési irányokat

megalapozó általános elméleti és gyakorlati műszaki műveltség is. Ily módon kísérleti középiskolai képzésünk első szakasza a lehető legnagyobb mértékben nyitott, felkészíteni hivatott mind a gimnáziumi képzés jelenlegi második – fakultatív képzési – szakaszára, mind pedig a kísérletbe bevont különböző középiskolai szakképzési irányokra. Az első szakasz nyitottságát nem sérti az sem, hogy a kísérleti folyamat tapasztalatai alapján az általános műszaki képzés II. osztályos tananyagában már súlypontot képez az a rész, amely a III. osztályban választandó irány jobb megalapozásához nélkülözhetetlennek bizonyult. A természettudományi közismereti tantárgyak felépítése – mint a gimnáziumban – a tudomány logikáját követi, de súlypontképzésekkel és az alkalmazási területek kiválasztásával itt is tekintettel voltunk a szakképzési szükségletekre. Mindenesetre fontosnak tartottuk, hogy a II. osztály befejezése utáni átmenetek különbözőzeti vizsgák nélkül történhessenek. Nemzetközi tapasztalatok alapján tudjuk ugyanis, hogy a különbözőzeti vizsga előírása gyakorlatilag az ilyen átmenetek megakadályozása. Az iskolaváltoztatás – kísérletünk tapasztalatai szerint – még különbözőzeti vizsga nélkül is rendkívül nehéznek bizonyul.

Egyrészt a különböző képzési irányok közötti választás elősegítésére különbözőzeti vizsga nélkül, másrészt bizonyos tárgyakban, témákban felzárkóztató vagy elmélyítő funkció betöltésére a képzés első szakaszának óratervébe heti 2 órás szabad sávot iktattunk be. Ezt az iskolák nagyrészt a kötelező két idegen nyelv tanulásának elmélyítésére használták, főképp az I. osztályban.

Kísérleti koncepciónk tehát a pártállásfoglalással teljesen megegyezően igen nagy jelentőséget tulajdonít az általános képzésnek, az általános műveltségnek, sőt azt lehet mondani, hogy az általános képzés mennyiségi és minőségi növelése, valamint korszerűsítése és a középiskolai képzés második szakaszának – a fakultatív gimnáziumi képzésnek és a szakképzésnek – erre a megnövekedett és korszerűsített általános képzettségre építése a mi kísérleti koncepciónk lényege. A szakmai műveltség színvonal-növekedésének, minőségi átalakulásának, a mai követelményeknek megfelelő szakemberképzésnek is döntő feltétele a magasabb általános műveltség, benne a korszerű általános műszaki alapot.

Kísérleti tantervünk annak idején a technikusképzés helyzetének és szükségleteinek alapos elemzésével készült, és ezért fontos része a technikusképzés visszahelyezése az iskolarendszerbe a szakközépiskolai V. évfolyam (V. osztály) létrehozásával. A technikusképzést – mint ismeretes – a 2+2+1-es szerkezetben terveztük, vagyis a szakközépiskolai érettségire és szakmunkásképesítésre építve. Ezt a szerkezetet olyannak tartottuk és tartjuk, amely egyszerre biztosítja az érettségizett szakmunkásképzettség és a technikus képzettség magasabb színvonalát, megőrzi valamennyi szakközépiskola társadalmi presztizsét, azokét is, amelyekben az V. évfolyam megszervezésének nincsenek meg a feltételei; biztosítja az egyetemeken-főiskolákon és a technikusképző V. évfolyamon továbbtanulók igazságos, széles mérítési bázison történő kiválasztását. A 2+2+1-es szerkezetre készültek tanterveink is, és a szakképzés két egymásra épülő és nem egymás mellett futó formájának tantervi tervezése nem okozott nehézséget.

Ami a szakképzés túlspecializált voltát illeti, mi az általános műveltség növelésével és az erre épülő szakműveltséggel a kevésbé specializált, a szélesebb szakmai te-

rületre felkészítő, az un. konvertálható szakképzettséget céloztuk meg mind az érettségizett szakmunkás, mind a technikus szintjén. Ennél tovább is akartunk menni, szeretnénk volna a komplexebb szakmunkás- és technikusképesítést is kísérletileg bevezetni. Sajnos, ez a törekvésünk nem talált támogatásra, azzal a megokolással, hogy más képesítéseket kiadni, mint amelyekről a jelenlegi törvények, jogszabályok intézkednek, nincs mód. Talán segítené megszüntetni az ilyen anomáliákat egy olyan iskolakísérleteket szabályozó törvény, amely lehetőséget biztosítana új, törvényileg még nem kodifikált oktatási szervezet, képzési forma és tartalom, képesítési rendszer kísérleti megvalósítására, ha a kísérleti terv tudományos analízisre épülő hipotéziseket tartalmaz.

A pártállásfoglalás szerint a szakmunkásképző iskolák folyamatos fejlesztésével, képzési feltételeinek javításával arra kell törekedni, hogy a szakmát tanulók egyre növekvő hányada érettségit adó középiskolát végezzen. Kísérleti tervünk a szakmunkásképző iskolák középiskolákká alakítását az általános iskolai képzés hatékonyságának növekedésétől tette függővé. Olyan arányban láttuk lehetségesnek a középiskolába iratkozók számának a növelését, amilyen arányban nő azoknak a tanulóknak a száma, akik a középiskolai előrehaladás szempontjából fontos tárgyak általános iskolai tananyagát 70–75%-os eredményességgel sajátítják el. E folyamat kísérleti elindítása is szándékunkban volt. A szegedi 600-as Szakmunkásképző Iskolában szerettünk volna egy vagy két kísérleti egységes középiskolai osztályt nyitni. Az iskola örömmel vállalkozott is volna a kísérletre, a megyei művelődési osztály is hozzájárult, a minisztérium illetékes osztálya azonban akkor még ezt nem találta időszerűnek.

Kísérletünk önálló iskolafokozatként számol a középfokú képzéssel. Kísérleti tervünk úgy fogalmazott, hogy a nyolcosztályos általános iskolát hosszabb távon is a magyar iskolarendszer alapjának kell tekinteni, és erre kell építeni az első szakaszában egységes, a második szakaszában differenciált és szakképző középfokú és középiskolai képzést. Mindezt úgy képzeltük, hogy hosszabb távon is fennmaradnak a gimnáziumok és a szakközépiskolák, de bennük a képzés első szakasza egységesül, és utána a tanulók számára lehetővé válik a kölcsönös átmenet, ha képességeiknek, érdekeiknek ez felel meg. Egyben arra a következtetésre jutottunk, hogy az egységesült, általános képzést adó középiskolai első szakasz tantervi anyaga és az általános iskola nyolc osztályának tantervi anyaga távlatilag szerves egységet alkot majd, és a mindenkinek számára szükséges, a speciális és szaktanulmányokat alapozó általános alapműveltséget adja. Mi természetesen kísérletileg nem voltunk képesek ezi az általános iskolai tanterveket, az egész tananyagstruktúrát, tantárgystruktúrát és így természetesen a tankönyveket is alapvetően érintő tartalmi változtatást megvalósítani. Arra törekedhettünk csak, hogy a középiskolai első szakasz tantervi anyaga – minden olyan tárgyból is, amely a középiskola egész vertikumában szerepel – zökkenőmentes, folyamatos átmenetet tegyen lehetővé a középiskola mindkét típusának felső szakaszába. A mi, elsősorban a képzési struktúrát változtató kísérletünkben még igen nagy tartalmi változtatások, korszerűsítések lehetősége rejlik; ezeket azonban már a kísérlet újabb szakaszában kell megtervezni, és a kísérletbe beépíteni, ha a kísérlet folytatása lehetséges.

Összefoglalásként ismételten meg kell állapítanunk, hogy a részleteket nem me-
reven rögzítő pártállásfoglalás irányelveivel kísérleti koncepciónk egybevág.

Kísérleti modellünk sok értékes tapasztalatot hozott a technikusképzésre vonat-
kozóan is. Ezekre e helyütt nem térünk ki.

Az érettségi vizsgálatok tapasztalatai

Minden fejlesztési koncepció, bármilyen alapos elemzésekre épül is, végső soron a
valósággal szembesítve bizonyítja be helytállóságának mértékét. Olyan fejlesztési
koncepció ugyanis, amely a valósággal szembesítve minden részletében, mozzanatá-
ban igazolódik, amelyet menet közben korrigálni egyáltalán nem kellene, nem létezik.
A valósággal szembesítve derül az is ki, hogy a jövő szempontjából nagyon is indokolt
fejlesztést az aktuális valóság, az adott körülmények mely tényezői akadályozzák, mit
szükséges változtatni a fennálló körülményeken, hogy az indokolt fejlődés akadályba
ne ütközzék.

Az általunk kidolgozott fejlesztési koncepció, elv kísérletünkben szembesült a
valósággal.

Ezek után szeretnénk röviden összefoglalni eddigi kísérleti tapasztalatainkat.
Vannak már érdemleges, bár még korántsem általánosítható tapasztalataink.

Tizenkét szakközépiskolai és három gimnáziumi kísérleti osztály tanulói tettek
az elmúlt év végén érettségi vizsgát. Összesen 469 tanuló frakozott annak idején kí-
sérleti I. osztályba, közülük a IV. osztályig 418 jutott el. A IV. osztályban 17 tanuló
bukott, érettségire tehát 418-ból 401 jelentkezhetett, az induló létszám 85,5%-a –
305 szakközépiskolás, 96 gimnazista. Egyik kísérleti iskolánkban, a Kolos Richárd
Ipari Szakközépiskolában (Budapest) az első kísérleti évfolyam beiskolázása a kellő
tájékoztatás hiánya miatt különösen rosszul sikerült; ezért ott a lemorzsolódás és bu-
kás a négy év folyamán a legnagyobb volt. A kísérleti képzés nem kellő ismerete a
szülők és a tanulók körében más iskolákban sem kedvezett az I. évfolyam beiskolázá-
sának; a legtöbb kísérleti osztályba átlagosan gyengébb eredményű tanulók kerültek,
mint a nem kísérleti osztályokba. Az érettségihez eljutás aránya összességében azon-
ban még így is jobb, mint az országos átlag. Egy érdekes adat az Egressy Gábor Szak-
középiskolából (Budapest): a nem kísérleti osztályokban szélesebb az olló az indulók
és az érettségizők aránya között, mint a kísérleti osztályokban: 82% – 89%.

Érettségi eredmények a szakközépiskolai osztályokban

Vizsgáljuk meg először az érettségi számszerű eredményeit a kísérleti szakkö-
zépiskolai osztályokban, összehasonlítva azokat a hagyományos osztályok eredménye-
ivel (1. táblázat):

1. táblázat

	Magy.	Tört.	Mat.	Szakmai elmélet	Szakmai gyakorlat
Kísérleti osztályok	3,27	3,42	3,08	3,43	3,85
Hagyományos osztályok	2,99	3,15	2,94	3,23	3,82
Különbség	0,28	0,27	0,14	0,20	0,03

A fenti összefoglaló számszerű eredmények minden közismereti tárgyból kisebb-nagyobb mértékben felülmúlják a hagyományos osztályok eredményeit. Különösen figyelemre méltóak azonban a szakmai tárgyak eredményei. E tekintetben volt és van a legtöbb aggodalom és várakozás a kísérlet szakközépiskolai vonatkozásában. És ez természetes is, hiszen a kísérletben a szakmai képzés tartalmilag és struktúráisan is radikálisan megváltozott. Ha nem is lehet eredményeinkből még korántsem végleges következtetést levonni, mégis figyelemre méltó, hogy a kísérleti osztályok tanulói mind szakmai elméletből, mind szakmai gyakorlatból számszerűen elérték, sőt némileg túlhaladták a hagyományos osztályok eredményeit. Szakmai elméletből tulajdonképpen nehéz összehasonlítást tenni, a kísérleti osztályokkal szemben ugyanis jóval magasabbak voltak az érettségi követelmények (két elméleti szakmai tárgyból kellett írásbeli és szóbeli vizsgát tenni), gyakorlati vizsgájuk is tartalmazott olyan igényesebb mérési feladatokat, amelyek a hagyományos gyakorlati vizsgán nem szerepeltek. Nagyon fontos számunkra, hogy a kísérleti osztályok tanulói a gyakorlati vizsgán is általában elérték a hagyományos képzésben részesülők eredményeit, de egyes kísérleti osztályokban kimagasló eredmények születtek: pl. a Déri Miksa Szakközépiskolában (Szeged) két kísérleti osztály, a Petrik Lajos Szakközépiskolában (Budapest) ugyancsak két kísérleti osztály meghaladta a 4-es átlagot.

A bukások aránya a szakközépiskolai érettségi vizsgákon összességében jóval alacsonyabb, mint a normál szakközépiskolákban. A már említett 305 érettségit tett tanuló 6%-a bukott meg. A bukott tanulók mind javító érettségi vizsgát tehetnek, a többségük már tett is. A bukások aránya iskolánként eltérő, viszonylag magas a Déri Miksa Szakközépiskolában (111 tanulóból 14), és itt feltűnően sokan buktak meg történelemből (7 tanuló), pedig az érettségi színvonalát történelemből az érettségi elnökök általában dicsérték.

A szakközépiskolai érettségi vizsgák eredményeinek számszerű vizsgálatánál még fontosabb minőségi elemzésük, amely az érettségi elnökök, társelnökök, az iskola vezetők és a tantestület véleményén alapszik.

Minenekelőtt arra kell utalni, hogy az általánosan művelő I., II. osztály után az iskolák a III. osztályban az intenzív szakképzésre történő átmenetnél mind a szakmai elméleti tárgyakat, mind – és főképp – a gyakorlati tárgyakat illetően tanulási nehézségeket jeleztek.

Az iskolák jelentéseiben általánosan jellemzőek voltak a következő megfogalmazások: „A szakmai fogalmakat illetően a tanulók nem elégtették ki a szaktanárok megszokott (!) elvárásait.” – „Manuális szinten a jártasságuk, készségeik alacsonyabb szintűek voltak, mint ebben az időszakban a hagyományos képzés során.” Azután szinte egyöntetűen megállapítják, hogy egy adaptációs időszak után meggyorsul különösen az elméleti, de a gyakorlati szakmai fejlődés is, és már a III. tanév második felében és a IV. osztályban kielégítő, megnyugtató a szakmai fejlettség. Talán általánosan igaznak tekinthető a Petrik Lajos Szakközépiskola jelentésének a következő megállapítása: „A IV. évfolyam szakmai elméleti és gyakorlati tárgyainak elsajátítása a szakfelügyeleti csoport felmérése és saját tapasztalataink alapján azt igazolta, hogy az első időszak lemaradását egyre hatékonyabban hozzák be tanulóink.”

Miről is van szó tulajdonképpen, ami a tanulók szakmai fejlődését illeti? Egyrészt kétségtől arról, hogy állandóan figyelni kell az első két év általános képzésének tartalmát, benne az általános műszaki képzést a szakmai képzés megalapozásának hatékonysága szempontjából, és javítani szükséges szakmai alapozó funkcióját. Ezt éppen a most érettségizett első kísérleti évfolyamon szerzett tapasztalatok alapján meg is tettük. Másrészt – és ez renkívül fontos – tudomásul kell venni, és a tanároknak, szakoktatóknak tudatosítani kell, hogy a kísérleti képzés struktúrájában más a tanulók szakmai fejlődésének az üteme, és több tekintetben minőségileg is más ez a fejlődés. Nyilvánvaló, ha egy szaktanár vagy szakoktató a III. osztály indulásakor a kísérleti osztály tanulóinak szakmai tudását és készségeit mechanikusan összehasonlíttja a hagyományos képzésben részesültekével, és azonos eredményt vár, akkor semmit nem értett meg a kísérlet lényegéből. Sajnálattal kell megállapítani, hogy kísérleti szakközépiskoláinkban még ma is vannak szakmai tárgyakat tanító ilyen tanárok és főképpen szakoktatók. Azt kellett tapasztalnunk, hogy hihetetlenül makacsok a régi megszokások, beidegződések.

A kísérleti osztályok érettségi eredményeinek minőségi jellemzésére érdemes idézni a kísérleti iskolák igazgatóinak a minisztérium számára készített jelentéseiből.

„Néhány hét elteltével (a III. osztályban) azonban bebizonyosodott, hogy az első két év magasabb szintű követelménye, a tanulók nagyobb elméleti terhelése jó előkészítést adott. Véleményünk szerint szélesedett a tanulók látóköre, logikai készsége, emlékezőtehetsége, felfogó- és átlátóképessége. Magasabb szintű általános műveltségük révén képesek rövid idő alatt felfogni, megérteni, elsajátítani a nagyobb mennyiségű műszaki elméleti anyagot.” (A Kolos Richárd Szakközépiskola jelentéséből.) – „A III. osztályban előny volt a tanulók számára, hogy elméleti ismereteik gyorsabb ütemben bővíthetők, és ez a szakmai tananyag gyorsabb ütemű elsajátítását teszi lehetővé. Az átlagosnál (a szakmunkásképzési célú szakközépiskolában) nagyobb általános műveltséggel rendelkeznek, melynek következtében logikai készségük, ítéletképességük fejlettebb, sokoldalúbb. E tanulók körében nagyobb fokú intellektualitást, erősebb problémaérzékenységet tapasztaltunk, a kijelölt feladatokat gyorsabban, logikusabban oldották meg. Olvasottságuk, a könyvszeretet, a tudásszomj inkább jellemzi őket, mint a hagyományos osztályba járókat. Előnyük és értékük, hogy nem fogadnak el, és nem hisznek el semmit kellő logikai indoklás nélkül. Általában jellemző rájuk az egészséges kételkedés, amit csak a helyes logikai érvek felsorolása képes bennük

eloszlatni. Az új iránti érdeklődés sokkal több bennük, mint a hagyományos osztályokba járóknál. Ennek következtében könnyebben tudnak a változó körülményekhez alkalmazkodni, ami a jövő perspektívája, a munkaerő konvertibilitása szempontjából sem lényegtelen. Ezek a III. év során olyan tényezők, amelyek biztosítékot nyújtanak arra, hogy szakmai képzettségük színvonala az iskola befejezésekor eléri a hagyományos osztályokba járó tanulók színvonalát.” (A Petrik Lajos Szakközépiskola jelentéséből.) – „A tanulók érdeklődési köre tágabb, mint a hagyományos osztályban végzettké. Nyitottabbak az általános és kulturális problémák iránt, nagyobb az érdeklődésük, olvasottságuk, véleményük van a művészetekről és az irodalomról. Gondolkodásmódjuk gazdagabb. Világnézeti, politikai elképzeléseik többé-kevésbé érettek, a napi híreket jobban bele tudták építeni a feleletükbe. Megadja az iskola azt az általános műveltségi alapot, amire a későbbiek során építeni lehet.” – „A szakmai tárgyak eredményei nagyon pozitívak. Az elektronikus áramkörök szóbeli feleletei nagy élményt jelentettek számomra. Mind az írásbeli, mind a szóbeli feleletek minden jelölnél jelesre vagy jóra sikerültek.” – „Elektronikus áramkörökből a kísérleti osztályok írásbeli feladatai lényegesen komplexebbek, nehezebbek voltak, mint a 601-es elektronikai műszerész szakon, s ezt olyan magas szinten oldották meg, amire más szakközépiskolában nem volt példa. A szóbeli vizsgán bebizonyosodott, hogy széles körű ismeretekkel rendelkeznek, várható, hogy az V. évfolyami technikusképzéshez jó alapot adott az iskola.” – „A tanulók feladatmegoldó készsége nagyon jó színvonalon van. Fontosnak tartom, hogy a tanulóknál az átlagosnál jobban kifejlődött a műszaki gondolkodás készsége.” (Az Egressy Gábor Szakközépiskola érettségi elnökeinek véleményeiből.) – „Az előző pontban már foglalkoztunk a kísérleti és nem kísérleti osztályok összehasonlításával. Röviden úgy lehet jellemezni, hogy a C és D osztályokban (a nem kísérleti osztályok!) a négy év alatt látványosabb volt a személyiségfejlődés. A szakmai és humán műveltség szempontjából azonban megbízhatóbb, korszerűbb ismeretekkel rendelkeznek a kísérleti osztályban érettségizők... A szakmai gyakorlatból az A és B osztályoknál a készségek kisebb hiányossága volt megállapítható, de a műszaki elméleti tárgyak írásbeli és szóbeli vizsgáin igazolódott, hogy a széles körű megalapozás a negyedik év végére beérik, és meghozza a kívánt eredményt.” (A miskolci Zalka Máté Szakközépiskola jelentéséből.)

Az iskolák jelentéseiből a kísérleti képzés eredményeinek azokat a jellegzetességeit emeltük ki, amelyek a jelentések mindegyikében szinte azonos módon szerepelnek, tehát nem tekinthetők véletleneknek. A jelenségek szólnak természetesen hibákról, problémákról is: részletezik az egyes közismereti és szakmai tantárgyakban mutatott teljesítmények pozitívumait és hiányosságait. Az egyes tárgyakban mutatkozó hiányosságok azonban még azonos szakmát tanító kísérleti iskolákban is olyannyira eltérőek, hogy nehéz volna általános jellemzőikre rámutatni. Kiderül továbbá, hogy a hibák esetében nem történt összehasonlítás a nem kísérleti osztályokkal, vagyis nem deríthető ki, hogy a hibák a kísérleti képzésnek tulajdoníthatók-e vagy sem. A kísérleti iskolák felett szakmai felügyeletet gyakorló Fővárosi Pedagógiai Intézet Szakoktatási Csoportjának elemzései szerint a jelentésekben említett hibák a nem kísérleti osztályokban ugyanolyan mértékben és gyakorisággal fordulnak elő. Mindez természetesen nem jelenti azt, hogy a hibákra, a fogyatékosságokra nem kell nagy figyelmet

fordítanunk, és hogy nem szükséges ennek érdekében esetleg a kísérleti tantervek korrekciója is. A tapasztalt hiányosságok kijavítása, kiküszöbölése azonban – éppen iskolánként eltérő voltuk miatt – elsősorban minden egyes kísérleti iskola alapos tapasztalatelemzésre épülő önfejlesztő tevékenysége révén lehetséges.

Az iskolák jelentéséből kitűnik, hogy a kísérleti képzésre való átállás mind a tanulóknak, mind a tanároknak nem kevés adaptációs problémát okozott. Ezért az eredmények a megszokottnál nagyobb erőfeszítést igényeltek. Valóban minden elismerést megérdemelnek a kísérletben részt vevő tanárok. Reméljük azonban – sőt biztosak vagyunk benne –, hogy már a második kísérleti évfolyammal kevesebb külön erőfeszítés árán érnek el jó eredményeket, mert a munka során kialakulnak és megerősödnek azok az új pedagógiai-pszichológiai nézőpontok, szokások, beállítódások, amelyeket az új képzés igényel, és amelyek jelentősen eltérnek a régi nézetektől, szokásoktól, beidegződésektől, beállítódásoktól.

A pozitívumokat és a negatívumokat mérlegelve jutnak el az iskolák a következő összefoglaló megállapításokhoz:

„Az 1983. évi érettségi, de a következő évfolyamok eddigi eredményei is igazolták, hogy a kísérlet hipotézisei helytállóak, eltérések a társadalmi hatásokból adódnak... az első két év alatt a műveltség alapjainak lerakása, és erre építve harmadik-negyedéven a szakmai műveltség kialakítása úgy, hogy módot adjon egyetemi-főiskolai továbbtanulásra, szakmában való elhelyezkedésre mind fizikai, mind középfokú műszaki állományban, illetve V. éven továbbtanulva úgy bővíteni az ismereteket, hogy sikeres technikus minősítő vizsgát tehessen a tanuló, lehetséges... Tapasztalatunk szerint a társadalom, a szülők nem ismerték fel kellőképpen a kísérletünkben rejlő óriási lehetőségeket (pl. orientáció).” (A miskolci Zalka Máté Szakközépiskola jelentéséből.) – „Az összes problémák ellenére a kísérlettel kapcsolatos véleményem pozitív. A tervezett új műszaki szakközépiskolák részére a szegedi kísérlet és annak tapasztalatai igen sok segítséget nyújthatnak.” ((A Kolos Richárd Szakközépiskola jelentéséből.)

A kísérleti szakközépiskolában érettségizettek továbbtanulási adatai a következők: a 305 érettségizett tanulóból 76 (24,9%) nyert felvételt különböző egyetemre és főiskolákra, 27 a budapesti és a miskolci műszaki egyetemre, 6 tudományegyetemre. A Petrik Lajos Szakközépiskolából jelentkező valamennyi tanuló felvételt nyert. 172 tanuló iratkozott be technikusképző V. évfolyamra (56,3%). Az érettségi után tehát továbbtanul 81,3%, 19%-uk állt munkába.

Érettségi eredmények a gimnáziumi osztályokban

Ezek után vizsgáljuk a három végzett gimnáziumi osztály érettségi eredményeit. A gimnáziumi osztályokról fontos tudnunk, hogy kettő (Széchenyi, Herman) a leggyengébb tanulókból tevődött össze, de a harmadik is a leggyengébb osztályként indult az öt párhuzamos osztály közül az „elit” szegedi Radnóti Miklós Gimnáziumban. Ez is összefügg az I. évfolyam beiskolázási nehézségeivel, másrészt a kísérletnek a gimnáziumban tapasztalható általános problémáival, amelyekről még néhány szót szólni szeretnénk. A kísérlet mellett eddig állhatatosan kitartó Herman Ottó Gimnázium (Mis-

kolc) például a legnagyobb erőfeszítéseket teszi, hogy vidéki tanulókból összehozza a kísérleti osztályt. Itt az első induló kísérleti osztály 35 tanulójból 25 vidéki volt.

A kísérleti gimnáziumi osztályok számszerű érettségi eredményei a kontroll (hagyományos) osztályokéval összehasonlítva (2.sz. táblázat)

2.sz. táblázat

		Magyar	Történelem	Matematika	Orosz	Második idegen nyelv
Radnóti Gimnázium Szeged	Kísérleti osztály	4,20	4,51	3,20	4,00	4,00
	Hagyományos osztályok	4,31	4,55	3,55	4,10	4,45
Széchenyi Gimnázium Szeged	Kísérleti osztály	3,30	2,86	2,53	2,70	3,00
	Kontroll osztály	2,90	3,20	2,71	2,80	-
Herman Gimnázium Miskolc	Kísérleti osztály	3,85	3,35	2,35	3,17	3,00
	Kontroll osztályok	3,78	3,54	2,35	2,92	3,57
Összesen	Kísérleti osztály	3,78	3,57	2,69	3,29	3,33
	Kontroll osztályok	3,66	3,76	2,98	3,27	4,01

Megjegyzés; A második idegen nyelvből a Széchenyi István és a Hermann Ottó Gimnáziumban csak 2–5 tanuló érettségizett.

Ha ezeket az eredményeket vizsgáljuk, kielégítőnek kell minősítenünk őket. Meggyőződésünk, hogy ezek az osztályok nem értek volna el jobb eredményeket akkor sem, ha az I-II. osztályban is a hagyományos gimnáziumi képzésben részesültek volna. E meggyőződésünket alátámasztja a kísérleti gimnáziumi osztályok eredményeinek összehasonlítása a kontroll osztályoknak tekinthető hagyományos osztályok adataival.

Az érettségiző 96 gimnazistából mindössze 3-an buktak meg a Széchenyi István Gimnáziumban. Egyetemre-főiskolára 36-ot vettek fel (37,5%). Az jó arány. Mind a Herman, mind a Széchenyi Gimnáziumban a felvételre jelentkezők és a felvettek aránya jobb a kísérleti osztályban, mint átlagosan a kontroll osztályokban, sőt a Hermanban az öt párhuzamos osztály rangsorában ebben a vonatkozásban a kísérleti osztály a második.

Mindezek alapján megengedhető az az állítás, hogy a kísérleti képzés nem sértette a III. osztálytól gimnáziumi tanulmányokat folytató tanulók érdekeit. Hogy je-

lentett-e számunkra többletet, azt nehéz lenne megbízhatóan kimutatni. Mindenesetre mi úgy véljük, hogy arra az alapos műszaki képzésre, amelyet az I-II. osztályban kaptak, és arra a munkára, amelyet a műhelygyakorlatokon végeztek, hálával fognak visszagondolni, bármilyen életpályán működnek is. Sajnos igaz, hogy az általános műszaki kultúra és a műhelymunka jelentőségét a hagyományos gimnáziumi környezetben tanulmányaik idején többségük nem értette meg, és ebben – tisztelet a kivételnek – tanáraik sem segítették őket. Fakultatfv tárgyválasztásukat mégis kimutathatóan befolyásolta a műszaki képzés, és talán az sem véletlen, hogy pl. a Radnóti Miklós Gimnáziumból sok tanuló műszaki egyetemre nyert felvételt.

Kísérleti tervünk alapvető tétele volt, hogy lehetséges olyan kétszakaszos középiskolai képzés, amelynek első szakaszában lényegében közös a gimnáziumi és szakközépiskolai képzés, és csak a képzés második szakaszában ágazik el a középiskola két típusa. Lehetséges tehát egy olyan középiskolai első szakasz, amely egyaránt megalapozza és lehetővé teszi különbözőzeti vizsga nélkül mind a szakközépiskolai, mind a gimnáziumi tanulmányokat. Első érettségiző kísérleti osztályaink eredményeit természetesen – és ezt újból és újból hangsúlyozzuk – nem szabad még általánosítani, mégis talán jogosan állapíthatjuk meg, hogy ezek az eredmények kísérleti hipotézisünket nem cáfolták meg, sőt talán valamivel többet is mondhatunk: az első kísérleti évfolyam 15 osztálya – erre a 15 osztályra vonatkozóan – azt igazolta, hogy a középiskolai képzésnek az általunk kidolgozott szerkezete és a vele járó tartalmi változás a középiskolai képzésnek járható útja.

A technikusképző V. évfolyam tapasztalataiból

Az első kísérleti évfolyammal kísérleti munkánk – ismeretes – még nem fejeződött be. A szakközépiskolai érettségizettek 56,3%-a, 172 tanuló technikusképző V. évfolyamra iratkozott be. A következő technikusképző szakok indultak:

- forgácsoló technikus,
- gépszerelő technikus,
- mechanikai műszergyártó és karbantartó technikus,
- villamosgép-üzemeltető- és -karbantartó technikus,
- elektronikai műszergyártó és karbantartó technikus,
- általános vegyésztechnikus.

Nehézségeink voltak és vannak még az V. évfolyam tartalmi kimunkálásával és tananyagellátásával. Minthogy azonban szakközépiskoláink eddig is végezték a régi tanfolyamrendszerben a technikusminősítésre való felkészítést, és minthogy hivatalosan a minősítő vizsga követelményrendszere még nem változott, reméljük, az átmenei nehézségek nem befolyásolják károsan a munkát. Sőt! Megalapozottan feltételezzük, hogy technikusjelöltjeink, akik most már iskolarendszerben, folyamatos tanulás-sal jutnak oklevélhez, magasabb színvonalon fognak vizsgázni, mint a jelenlegi tanfolyamrendszerben felkészülő szakmunkások. Nem is beszélve arról a többletről amely tartalmilag jellemzi a képzésüket. Bizonyos hogy nem rendelkeznek annyi élettapasztalattal, mint a több éve dolgozók, de reméljük, jó elméleti képzettségük, összefüg-

gészlátásuk és természetesen jövőendő munkahelyük megértő segítségére viszonylag gyorsan átsegíti őket e hiányon. Az illetékes minisztériumoknak érdemes kísérletünk e részének tapasztalatait is figyelemmel kísérniük, s velünk együtt nyomon követniük a mi rendszerünkben képzett fiatal technikusok bevalását.

Néhány problémáról

Néhány problémáról még feltétlenül szólnunk kell. Mindenekelőtt a kísérlet gimnáziumi vonatkozásairól. Kísérleti képzésünk a gimnáziumokban akadályokba ütközött. Már a kísérlet első évében kénytelenek voltunk a budapesti Kaffka Margit Gimnáziumban a kísérletet felszámolni, és most már a szegedi gimnáziumokban sem iskolázunk be kísérleti osztályokat. A leghatározottabban állítjuk, hogy az ok nem a kísérleti koncepcióban van. Kísérleti képzésünk – mint ahogy ezt a Köznevelésben részletesen is kifejtettük – nem sérti a gimnáziumi általános műveltséget, sőt a gimnázium képviselte általános műveltség kiterjesztésére törekszik, tehát éppen a gimnáziumi tanároktól lenne várható leginkább a kísérlet támogatása. Azt, hogy a hagyományos gimnáziumi általános műveltség kiegészül műszaki műveltséggel, és hogy kísérletünkben minden tanulónak műhelymunkát is kell végeznie, nyári termelési gyakorlaton kell résztvennie, aligha lehet korszerűtlennek mondani. A gimnáziumi tanárok mentalitása, a gyermekeiket gimnáziumba írató szülők elvárásai és általában a gimnáziumot körülvevő jelenlegi társadalmi és közoktatás-politikai légkör azonban ma még kifejezetten kedvezőtlen az általunk szükségesnek tartott elméleti és gyakorlati műszaki kultúra befogadására.

Tapasztalatlanságunk miatt szervezési hibákat is követtünk el. Egyetlen kísérleti osztályt szerveztünk például olyan „elit gimnáziumban”, amelyben rajta kívül még négy párhuzamos osztály (köztük tagozatos osztályok is) indult. Természetes, hogy ez a túlnyomó hagyományos gimnáziumi környezet teljesen lehetetlenné tette a kísérleti osztály normális működését. Azt sem sikerült elfogadtatni, hogy a gimnáziumban működő kísérleti osztályok tanulói a műszaki képzést egy másik iskolában kapják. Az iskolák közötti kooperáció teljesen szokatlan a magyar közoktatásban.

Kísérletünk gimnáziumi vonatkozásban akkor igazolódna, ha határozott közoktatás-politikai akarat támogatásával néhány gimnázium teljes egészében, minden osztályával vállalná a kísérleti képzés bevezetését. Sajnos ilyen határozott közoktatás-politikai akarat nem áll mögöttünk.

A fentiek ellenére sincs szándékunk eredeti kísérleti modellünket megváltoztatni. Nem szakközépiskolai kísérletet végzünk, hanem eredeti elképzelésünk szerint olyan középiskolai kísérletet, amely a két középiskola-típus tartalmi és szervezeti integrációját hivatott elősegíteni a képzés első szakaszának egységesítésével és eme első szakasz után a további tanulmányok megválasztásának, az iskolafajták közötti átmeneteknek, korrekciós irányváltoztatásoknak a lehetőségével.

Továbbra is fontosnak tartjuk az első két osztályban az orientációs tevékenységet, a tanulók irányítását a képességüknek legjobban megfelelő középiskolai második szakaszba. Ezt elősegítendő, az Egressy Gábor Szakközépiskolában az idén gimnáziumi

umi III. osztály szerveződött a budapesti kísérleti szakközépiskolákban III. osztályt végzett tanulókból. Gimnáziumból szakközépiskolába is van átmenet. Az idén a Herman Ottó Gimnáziumból 5 III. osztályt végzett tanuló a Zalka Máté Szakközépiskolában folytatja a tanulmányait.

Budapesti szakközépiskoláink nagyon komoly orientációs tevékenységet fejtenek ki, különösen színvonalas ez a munka az Egressy Gábor Szakközépiskolában. Itt valóban a III. osztály után történik a további tanulmányi irány megválasztása, ily módon a III. évfolyamon az osztályok újjászerveződnek.

Kísérleti tervünkben lényeges elemként szerepel az életpályát is nagyrészt eldöntő tanulmányválasztásnak 16 éves korra helyezése. Hipotetikusan úgy gondoltuk, hogy a tanulók számára nagyon kedvező, hogy középiskolai tanulmányaik első szakaszának befejezése után még egyszer meggondolhatják – az iskolák orientáló tanácsát igénybe véve –, hogy milyen tanulmányi út felel meg legjobban képességeiknek, melyik járul hozzá leginkább boldogulásukhoz. Úgy gondoltuk, hogy a szülők is szívesen fogadnák egy ilyen lehetőséget.

Kétségtelen a fenti és az alábbi adatokból is, hogy kísérletünkben működik az orientáció, van átmenet egyik iskolatípusból a másikba, van korrekciós irányváltás, de egyáltalán nem olyan mértékben, ahogyan elképzeltük, és amilyen mértékben indokolt volna. Sajnos azt is tapasztaltuk, hogy egyes tanulók iskolaváltoztatásának motívációja teljesen ellentétes törekvéseinkkel.

Az ismertetett érettségizett kísérleti évfolyamban a második osztály után 13 tanuló ment át szakközépiskolából gimnáziumba, 2 tanuló gimnáziumból szakközépiskolába, 2 tanuló szakközépiskolából másik szakközépiskolába. Többen abbahagyták középiskolai tanulmányaikat, és szakmunkásiskolába iratkoztak.

A gimnáziumból a szakközépiskolába átiratkozók aránya jóval kisebb, mint a szakközépiskolából gimnáziumba átiratkozóké. Pedig a gimnáziumban érettségizetteknek csak 37,5%-a nyert felvételt felsőfokú intézménybe. Olyan érettségizett gimnazisták is akadnak, akik szakmunkás tanfolyamra iratkoztak.

Mi az akadálya az orientációs tevékenység hatékonyságának, mi magyarázza, hogy még a nagyon is indokolt átmenetek, korrekciós irányváltások is gyakran elmaradnak? Tapasztalataink szerint az okok a következők.

A fő ok az orientációs mechanizmus, az iskolatípusok közötti átmenetek lehetőségének az újdonsága, szokatlansága. Egy ilyen rendszer meghonosodásához, a társadalmi közvéleményben természetessé válásához hosszú időnek kell eltelnie, és érdekében a közoktatás irányító szerveinek széles körű társadalmi felvilágosító munkát kell kifejtetniük. Sem az eddigi kísérleti időszak nem lehetett elegendő a rendszer működtetéséhez, sem a mi szűk körű tájékoztatási lehetőségünk nem bizonyult elégségesnek.

Mint hogy középiskoláink lényegében továbbra is 4–5 osztályos egységes rendszert alkotnak, és a tanulók „újrafelosztása” az első szakasz után nem általános, a tanulóknak az iskolához, az osztályhoz való aktuális ragaszkodása az iskolaváltoztatást legtöbbször még abban az esetben is meggátolja, ha az javukra lenne, fejlődésüket, kibontakozásukat szolgálja.

Az orientációs tevékenységhez szükséges megfigyelési, logikai felkészültséggel, gondolkodásmóddal, attitűdökkel, szokásokkal és eszközökkel sem rendelkeznek még osztályfőnökeink és tanáraink. A képességek szerinti felgyűlés helyett nemegyszer az iskolájukban sikertelen tanulástól kívánnak megszabadulni. Sajnálatos, de tény, hogy a gimnáziumba irányított szakközépiskolások egy részén gyenge tanuló volt.

Az átiratkozó tanulókat fogadó iskolák nem voltak felkészülve az új tanulók beilleszkedésének segítésére. Előfordultak olyan esetek, hogy a tanárok az átiratkozó tanulók beilleszkedését kellemetlen, bántó megfigyelésekkel ruházták, ahelyett, hogy megkönnyítették volna.

Végül, de nem utolsósorban a megfelelő orientációs tevékenységnek, az iskola- és tanulmányváltatásnak hátráltatója az iskolák közötti hatékony kooperáció már említett hiánya, illetve nem kielégítő volta.

Tiszteletünket és megbecsülésünket fejezzük ki kísérleti iskoláinknak, igazgatóinknak, helyetteseiknek, a kísérletben részt vevő minden tanárnak és oktatónak. Kísérletünk nem sétaút, sok szakmai nehézséggel kellett megküzdenuünk, de időnként meg-nemértéssel is. A kísérleti iskolák mégis lelkiismeretesen végezték és végzik kísérleti feladataikat.

A következő években fő feladatunk a kísérleti képzés tökéletesítése, a tapasztalt gyengeségek kijavítása. Ezek a gyengeségek, fogyatékosságok iskolánként nagyon különböznek egymástól. Éppen ezért most az iskolák önálló alkotó, önfejlesztő munkáján van a hangsúly. Tanérvnyitó körlevelünkben azt kértük az iskolák vezetőitől, hogy a kísérlet eddigi tapasztalatait – most már az első érettségi eredményeinek birtokában is – alaposan elemezzék, és dolgozzanak ki iskolai önfejlesztő programot a kísérleti koncepció minél jobb, minél eredményesebb megvalósítására. Ezt az elemzést tantárgyanként is és tantárgyközi viszonylatban is el kell végezni. Tovább kell dolgozni azon, hogy az első szakasz zökkenőmentesen előkészítse mind a szakközépiskolai, mind a gimnáziumi tanulmányokat. Ennek érdekében a szakmai munkaközösségek csökkenthetik vagy bővíthetik az egyes témákra szánt tanítási időt, erősíthetik azokat a témákat, amelyek fontosak a szakmai alapozás szempontjából. Rendkívül jelentős a tantárgyak közötti koncentráció, különösen a szakmai előkészítés szempontjából lényeges tantárgyak és a műszaki alapismeretek között. Javítani kell az orientációs munkát, arra kell törekedni, hogy az iskolaváltás, a korrekciós irányváltás a képességek alapján történjék.

A KÖZÉPISKOLAI KÉPZÉS ELSŐ SZAKASZA

A középfokú képzési rendszer továbbfejlesztésének az MSZMP állásfoglalásában megfogalmazott irányelvei távlatilag szükségképpen odavezetnek, hogy a tanulók egyre nagyobb hányada nem az általános iskola befejezésekor, 14–15 éves korban, hanem két évvel később, 16–17 évesen, a középfokú képzés első szakaszának befejezésekor dönthet véglegesen (de még mindig nem megmászhatatlanul) a pályaválasztást meghatározó további tanulmányairól. A középfokú képzési rendszer fejlesztésének ugyanis lényeges szempontja a középfokú iskolatípusok között jelenleg fennálló, az egyikből a másikba való átmenetet gyakorlatilag kizáró merev elkülönülés távlati megszüntetése, a középfokú képzésnek a tartalmi és szerkezeti integráció irányába történő fejlesztése.

Az átképzés távlatai

Ennek az integrációnak központi kérdése a középiskola két, jelenleg élesen elváló típusának közelítése. A párt állásfoglalása szerint arra kell törekedni, hogy a gimnáziumban és a szakközépiskolában az általános művelés törzsaanyaga a képzés első szakaszában lényegében azonos legyen. Ezáltal megteremthető a gimnázium és a szakközépiskola közötti átlépés, a korrekciós irányváltás. Szinte magától értetődik, hogy a korrekciós irányváltás lehetőségének távlatilag ki kell terjednie a különböző szakképzési irányokra is. Tehát az átlépés lehetőségének meg kell teremtenie a különböző szakközépiskolák között is. Ez utóbbinak feltétele az általános művelés törzsaanyagának azonosságán kívül az, hogy a szakközépiskolai képzés első szakaszában ne következzen be olyan specializáció, amely az átmeneteket eleve lehetetlenné tenné. A képzés első szakaszában a népgazdaság korszerű szükségletének megfelelően a specializált szakképzés hatékony megalapozását kell célul kitűzni, amelynek tényezői az általános művelés, annak szerves részeként az általános elméleti és gyakorlati műszaki képzés és egy nagyobb szakmacsoport speciális elméleti–gyakorlati alapjainak az elsajátítása. Azok között a szakközépiskolák között, amelyekben egy szakmacsoportból kimagázó szakképzési irányok találhatók, megvan az átmenet lehetősége a képzés első szakasza után, de a speciális elméleti és gyakorlati alapok pótlásával módot kell adni más szakmacsoportokhoz tartozó szakképzés választására is.

A szakközépiskolai képzés első szakaszának befejezésekor azonban nemcsak a képzési irányok közül választanak a tanulók, hanem a pályaszintet meghatározó, különböző végzettséget adó, különböző időtartalmú szakképzési formák közül is.

A szakközépiskolai képzés új funkcióit és szerkezetét meghatározó – egyelőre csak a műszaki szakképzésre vonatkozó – legújabb és 1985-ben felmenő rendszerben érvénybe lépő rendelkezések értelmében a szakképzésben maradó tanulók a képzés első szakaszának befejezése után a következő formákban tanulhatnak tovább: 1.

az érettségivel és szakmunkásképesítéssel záruló két évfolyamú szakasz (ágazat); 2. az érettségit is biztosító, technikusképesítéssel záruló három évfolyamú szakasz (ágazat).

Kérdőjelek

Nem hallgatható el, hogy a képzésnek az első szakasz (1–2. osztály) után történő „elkülönülése” szakmunkásképzésre és technikusképzésre sok szempontból vitatható. Például: szakmai és tantervi megfontolások valóban indokolják – e, hogy az érettségi és szakmunkásképesítő vizsgáig ne együtt képezzük a szakmunkásokat és a technikuskásokat? Lehet – e megbízható kiválasztási kritériumokat találni a technikusképző ágazatra, mielőtt még a tanulók intenzívebb szakképzésben részesülnének? Pedagógiai-lag helyes – e, szabad – e egy iskolán belül nem megbízható kritériumok alapján a tanulókat alacsonyabb és magasabb presztízssű ágazatokba irányítani? A technikusképzésre nem kijelölt szakközépiskolák színvonala és társadalmi rangja nem szenved – e súlyos sérelmet? Remélhető – e ténylegesen, hogy a technikusképzésre nem kijelölt iskolákból a „megfelelő” tanulók átirányíthatók például egy más városban működő technikusképző szakközépiskolába, nem szűkül – e le ily módon a technikusképzésbe kerülők merítési bázisa? A technikusképző ágazatba beiktatott, a negyedik tanév végén csak közismereti tárgyakból letehető érettségi vizsga nem hozza – e még a jelenleginél is hátrányosabb helyzetbe a tanulókat a gimnáziumi tanulókkal szemben? Sokak véleménye szerint célszerűbb a technikusképzés 2+2+1 – es szerkezetű megoldása, vagyis az a megoldás, amelyben minden szakközépiskolai tanuló a negyedik tanév végén érettségi és szakmunkásképesítő vizsgát tesz, és erre az egységes négyéves képzésre épül a technikusképzés ötödik osztály. E tanulmány írója osztja a szakmunkásképzés és a technikusképzés korai elkülönülésével járó aggodalmakat, de a tanulmányban a Minisztertanács határozatával mint ténnyel számol.

Irányváltási lehetőségek

A fenti szakképzési formák az első szakasz után minden bizonnyal kiegészülnek majd egy harmadik továbbtanulási formával, amely érettségit nem adó, alacsonyabb szak-képzettséghez (betanított munkás, a nem elméletigényes szakmákban szakmunkás) juttatja azokat a tanulókat, akik bármilyen okból (gyenge tanulmányi eredmények, a szorgalom és akarat gyengesége, családi körülmények) nem tudják, nem akarják a magasabb követelményeket támasztó képzési formákat vállalni. Eme alacsonyabb szakképzettséget adó formának az időtartamban, képzési programban megnyilvánuló különböző variációit szükséges kidolgozni, hogy bekapcsolódási lehetőséget teremtsen a középiskolai tanulmányaikat mind az első évfolyam után, mind a második évfolyam után abbahagyó tanulóknak. Az alacsonyabb képzettséget adó szakképzés megszervezhető szakmunkásképző iskolákban, a megfelelő képzési feltételekkel rendelkező munkahelyeken, de magukban a szakközépiskolákban is.

Itt kell megjegyeznünk, hogy a középfokú képzés most meginduló integrációs folyamatának, szakaszolásának a szerkezeti modellje a fakultatív gimnáziumi képzés

bevezetésével (illetve az azt előkészítő kísérletek során) jött létre. Ez a szerkezeti modell bontotta először a középiskolai képzést két szakaszra (első szakasz orientációs; második szakasz fakultatív képzési szakasz), és hozta a tanulókat az első szakasz befejezetekor választási helyzetbe.

A középiskolai első szakasz (1–2. osztály) befejezése után tehát – figyelembe véve a fakultatív gimnáziumi képzés szerkezetét, a középiskolai képzési rendszernek a pártállásfoglalásban megfogalmazott irányelveit és a technikusképzést (a középiskolai szakképzést) szabályozó legújabb rendelkezéseket – a középiskolai tanulók számára távlatilag a következő tanulmányválasztási, illetve egyik képzési irányból a másikba való átmeneti, korrekciós irányváltási lehetőségek nyílnak meg:

- a) továbbhaladás a gimnáziumi első szakaszból a második szakaszba, fakultatív tantárgycsoport – választás,
- b) átmenet a szakközépiskolai első szakasz befejeztekor gimnáziumba, fakultatív tantárgycsoport – választás,
- c) átmenet a gimnáziumi első szakasz befejeztekor a szakközépiskola érettségig és szakmunkásképesítést adó 2 évfolyamú ágazatába, a szakképzési irány megválasztása,
- d) átmenet a gimnázium első szakasz befejeztekor a szakközépiskola technikusképző 3 évfolyamú ágazatába, a szakképzési irány megválasztása,
- e) átmenet gimnáziumból alacsonyabb szakképzettséget adó szakképzési formába, a szakképző irány megválasztása,
- f) továbbhaladás a szakközépiskola első szakaszából a 2 évfolyamú ágazatba korrekciós irányváltás nélkül, a szakmacsoportos előkészítésnek megfelelő szakképzési irány megválasztása,
- g) továbbhaladás a szakközépiskola első szakaszából a 3 évfolyamú ágazatba korrekciós irányváltás nélkül vagyis a szakmacsoportos előkészítésnek megfelelő szakmaválasztással; abban az esetben, ha az illető szakközépiskolában nincs technikusképző ágazat, átmenet más szakközépiskolába,
- h) továbbhaladás a szakközépiskolai első szakaszból a 2 évfolyamú ágazatba korrekciós irányváltással vagyis szakmaválasztás az eredeti szakmacsoporton kívül, átmenet más szakközépiskolába,
- i) továbbhaladás a szakközépiskolai első szakaszból a 3 évfolyamú technikusképző ágazatba korrekciós irányváltással, tehát szakválasztás az eredeti szakcsoporton kívül, átmenet más szakcsoportba,
- j) átmenet a szakközépiskolai első szakaszból alacsonyabb képzettséget adó szakképzési formákba.

A színvonal nem csökkenhet

A középfokú képzési rendszer tartalmi és szerkezeti integrációja először csak a középiskolákra terjed ki. Ez szükségképpen van így. Távlatilag ugyan kétségtávol helyesen igényli a pártállásfoglalás, hogy a szakmát tanulók egyre növekvő hányada végezen érettségig adó szakmai középiskolát, ezzel az igénnyel kapcsolatban azonban nagyon is hangsúlyozni szükséges a megvalósítás távlatiságát, józan fokozatosságát. A

jelenleg általános iskolát végzett, szakmát tanulók jelentős százalékát a középiskolai színvonal nem kívánatos, sőt súlyos társadalmi következményekkel járó lerontása nélkül nem szabad középiskolába felvenni. A középiskolai színvonalat a jelenlegihez képest inkább emelni szükséges, mint további romlását megengedni. A középiskolába iratkozó tanulókkal szemben tartani kell azt a követelményt, hogy minimálisan 60–70 százalékos átlagos eredményességgel (a továbbtanulás szempontjából fontos általános iskolai tantárgyak tantervi anyagának ténylegesen 60–70 százalékos elsajátítottságával) végezzék el az általános iskola 8. osztályát. Azokat a tanulókat, akiknek a tudása az általános iskola befejezésekor nem éri el ezt a színvonalat, továbbra is érettségit nem adó, rövidebb szakképzési formába, tehát szakmunkásképző iskolákba kell irányítani. A szakmunkásképző iskolába 14 évesen beiratkozók aránya abban a mértékben csökkenhet, amilyen mértékben az általános iskolai képzés hatékonysága növekszik.

A jelenlegi szakmunkásképző iskolák tehát csak később tudnak majd a középfokú képzés tartalmi és szervezeti integrációs folyamatába bekapcsolódni. Ez a bekapcsolódási folyamat azonban el is kezdődhet. Nem látjuk ugyanis akadályát annak, hogy szakmunkásképző iskolák, ha a személyi és a tárgyi feltételeket biztosítani tudják, meghatározott szakmákban az általános iskolát megfelelő eredménnyel végzett tanulók számára szakközépiskolai első osztályokat nyissanak, és felmenő rendszerben teljes szakközépiskolai képzést építsenek ki. Ismételten óvunk azonban e folyamat siettetésétől.

Mire következtethetünk az eredményekből?

Ellentmondana a személyiségfejlesztés lehetőségeiről vállott nézeteiknek, ha az általános iskolát gyenge tanulmányi eredménnyel végzetek aktuális fejlettségi szintjéből a fejleszhetőségükre vonatkozóan eleve negatív következtetést vonnánk le. Csak az állapítható meg róluk, hogy pillanatnyilag nem lennének képesek a középiskolai tanulmányok eredményes végzése. Azoknak, akik a szakmunkásképző iskola hatékony fejlesztő munkája és más kedvező körülmények hatására a képességek kellő fejlettségi szintjére jutnak, továbbra is meg kell adni a lehetőséget, hogy a szakmunkásképző iskola elvégzése után középiskolai végzettségre tegyenek szert.

A középfokú képzés tartalmi és szervezeti integrációja a középiskolát illetően sem lesz azonban gyorsan kibontakozó folyamat: szubjektív és objektív akadályok egész sora nehezíti ezt. Az előbb felsorolt tanulmányválasztási lehetőségek közül jelenleg egyetlen egy működik általános érvénnyel: a gimnáziumra korlátozódó fakultatív tantárgycsoport – választás lehetősége és kötelezettsége a gimnázium második osztályának befejezetkor. Létrejöttek továbbá a középiskola tartalmi és szervezeti integrációjának kísérleti kipróbálására nyitott közös középiskolai első és második osztályok (azonos általános művelő tananyag, beleértve egy nagyobb volumenű általános elméleti és gyakorlati műszaki alapképzést) öt szakközépiskolában, egy közös igazgatású gimnázium és szakközépiskolában és három gimnáziumban.

Az első kísérleti évfolyam 15 osztályának tanulói a múlt tanév végén tettek egyrészt gimnáziumi érettségi vizsgát, másrészt a szakmai elméleti követelményeket ille-

tően megemelt szintű, egyéves technikusképző osztály elvégzésére is jogosító szakközépiskolai érettségi és szakmunkásképesítő vizsgát. Ha az eddigi eredmények általánosítása még korai is, a 15 osztály tanulóinak elért igen jó eredményeiből mégis prognosztizálni lehet, hogy a gimnáziumi és szakközépiskolai képzésnek a középiskolai első szakasz közös törzséből való leágaztatása, az akkor történő választás gimnáziumi és szakmai tanulmányok között a középiskolai képzésnek lehetséges, eredményes útja. A kísérlet eddigi tapasztalataiból egyben arra is lehet következtetni, hogy az iskolarendszerű technikusképzést 2+2+1-es képzési szerkezetben eredményesen meg lehet oldani. A kísérlet ugyanakkor azokat az akadályokat is jelzi, amelyek a középiskolai képzés integrációjának általánosabb megvalósítása elé tornyosulnak.

Korszerű szakaszolás

A technikusképzést és ennek kapcsán a középiskolai szakképzést szabályozó legújabb rendelkezések azt garantálják, hogy a középiskolai szakképzés rendszerén belül is létrejön 1985-től a képzés korszerű szakaszolása, az első szakaszban az általános képzés arányainak növelése, áttérés a szűkebb specializációról szélesebb (nagyobb szakmacsoportos) szakmai alapozásra, és ezzel megteremtődik az első szakasz bizonyos mértékű nyitottsága, vagyis a tanulók számára meghatározott keretek között választási lehetőség iktatódik be (a szűkebb szakmai irány és a tanulmányi szint megválasztási lehetősége, esetleg átmenet lehetősége gimnáziumba). Az első szakasz nyitottságának a kérdése azonban ma még nincs eldöntve. A tantervi munkálatok során derül majd ki, vajon mekkora lépést lehet megtenni a gimnáziumi és a szakközépiskolai általánosan művelő törzsanyag közössé tételeinek útján, ami a pártállásfoglalás szerint a középiskola tartalmi és szerkezeti integrációjának lényege, és ami döntő feltétele a szakközépiskola és a gimnázium közötti átlépésnek. Ugyncsak a tantervi munkálatok során derül majd ki, mennyire lehet nyitott a szakközépiskolai képzés első szakasza a különböző szakmacsoportokhoz sorolható szakképzési irányok tekintetében.

A könnyebb átmenetért

Sok nemzetközi tapasztalat bizonyítja, ha az iskolák közötti átmeneteket, a mi esetünkben a gimnáziumba vagy más szakmacsoportokhoz tartozó szakképzési irányba történő átmenetet különbözőzeti vizsgák letételétől teszik függővé, az átmenet nagyon megnehezül. Ugyanakkor ez az átmenet megkönnyíthető tanulmányi szabad sáv (szabadon választható tárgyak, témák) beiktatásával az óratervebe, így a korrekciós irányváltásra készülő tanulók folyamatosan elsajátíthatják a tantervi különbségeket.

Mint az előadottakból kitűnik, egyenlőre külön-külön, egymástól függetlenül jött, illetve jön létre képzési első szakasz a gimnáziumban és a szakközépiskolában. Így olyan helyzet áll elő, hogy a gimnáziumi első szakaszból, minthogy tantervének készültkor a korrekciós irányváltás perspektívája még nem vetődött fel, semmilyen módon, különbözőzeti vizsgával sem lehet szakközépiskolába átlépni. Az az elméleti és gyakorlati műszaki képzettség ugyanis, amelyre ma a gimnázium 1-2. osztályában a technika tantárgy keretében tehetnek szert a tanulók, nem alkalmas a harmadik osz-

tályban kezdődő intenzív szakmai képzés megalapozására. Különösen nehezen pótolhatók azok a műszaki készségek, amelyek csak a műszaki elmélethez kapcsolódó, elegendő óraszámú műszaki gyakorlati képzés tud kialakítani. Ezt a hiányt nem lehet megoldani rövid felkészülési idejű különbözeti vizsgával.

Nem kétséges, hogy a középiskola tartalmi és szerkezeti integrációjának útján már most nagyobb lépést lehetne tenni, ha a szakközépiskolai képzés tartalmi és struktúrális reformja együtt járna a gimnáziumi tantervek bizonyos revíziójával, amely lehetővé tenné a gimnáziumba beiratkozott tanulóknak is a korrekciós irányváltást, vagyis a képzés első szakasza után a tanulmányoknak szakképző iskolákban való folytatását. A pártállásfoglalás szándékainak megfelelő középiskolai első szakasz kialakítása ugyanis, amely tehát lényegében azonos általános művelésben részesíti a tanulókat, és mindegyiküknek megadja a korrekciós irányváltás, a más képzésbe való átmenet lehetőségét, csak úgy remélhető, ha ehhez mindkét iskolatípus felől történik a közeledés.

Az eddigiekből az a következtetés vonható le, hogy a középiskola tartalmi és szerkezeti integrációs folyamata, ha különböző okokból ellentmondásosan, egyoldalúan is, de megkezdődött. A gimnáziumban már korábban létrejött, a szakközépiskolában a közeljövőben létrejön a képzés szakaszolása, az első szakasz(1-2. osztály) után a tanulók döntési helyzetbe kerülnek, és – ha egyelőre korlátozottan is – az életpályájukat is befolyásoló tanulmányi irányok, speciális illetve szaktanulmányok között választhatnak.

A túl korai választás ellen

Annak indokoltására, hogy a pályaválasztásukat is nagyrészt meghatározó tanulmányi irányról nem az általános iskola befejezetekor, 14–15 éves korban, hanem két évvel később, a középfokú (középiskolai)képzés első szakaszának befejezetekor, 16–17 éves korban határoznak, most nem kívánunk részletesebben kitérni. Utalásszerűen mégis szükséges előadnunk, hogy különböző kiindulópontú – közgazdasági, szociológiai, fejlődéslélelektani, pedagógiai – vizsgálatok összehangzóan azt mutatják, hogy mind a társadalomnak, a népgazdaságnak, mind az egyénnek előnyösebb egy olyan iskolarendszer, amelyben két évvel meghosszabbodik az a közös törzs, amelyből azután a speciális, illetve szaktanulmányok kiágaznak.

A társadalomtudósok, a közgazdászok bebizonyították, hogy a szocialista demokratizmus kiteljesedésének, a modern termelési technika és technológia felhasználásának és fejlesztésének, tehát a magasabb termelési színvonalnak, továbbá az ember kiteljesedésében, az élet minőségében egyre nagyobb jelentőségű szabadidőkultúrának szükségképpen előfeltétele a társadalom tagjainak elmélyültebb, átfogóbb, tartalmában is korszerű általános műveltsége, amelyhez már a tanulók kora miatt sem lehet a 8 évfolyamú általános iskolai képzéssel eljutni. A szociológiai kutatások arra szolgáltatnak hiteles adatokat, hogy az általános iskola utáni képzési formák és irányok megválasztásában nagyobb szerepe van a tanulók szociális helyzetének (a család kultúráls és anyagi színvonalának és ezzel szoros összefüggésben a tanulók általános iskolai tanulmányi körülményeinek), mint a belső, személyes tényezőknek, adottsága-

iknak, kedvező feltételek mellett kifejleszthető potenciális képességeiknek, pozitív személyiségtulajdonságaiknak. Ismeretes, hogy a szakmunkásképző iskolákban csak elvétve találhatók magasabb beosztásokban dolgozó és értelmiségi szülők gyermekei. a szakközépiskolák tanulóinak szociális összetétele is jelentősen különbözik a gimnáziumi tanulókéétól: az utóbbiak között túlnyomó az előbb említett rétegek gyermekeinek aránya. Aligha remélhető, hogy a közelebbi jövőben az általános iskola a jelenleginél nagyobb mértékben lesz képes a kedvezőtlenebb szociális körülmények miatt keletkező fejlődési hátrányok kiegyenlítésére és ennek következtében a tanulók továbbtanulásának képességeik szerint történő irányítására. Ennek a társadalmi igazságtalanságot, a társadalmi mobilitás lefékeződését előidéző helyzetnek a javulása mindenképpen remélhető, ha az általános iskolát végzett továbbtanulók személyiségfejlődése, képességeik kibontakoztatása számára a középfokú képzés első szakaszában feltételeket teremtünk, és ha csak ez után az intenzívebb személyiségfejlesztő szakasz után történik speciális, illetve szaktanulmányaik megválasztása.

A fejlődépszichológiai kutatási eredmények is olyan iskolarendszer mellett szólnak, amelyben kitolódik a pályaválasztással összekötött tanulmányválasztás időpontja, illetve amelyben ifjúkorban is ténylegesen mód van korrekciós irányváltoztatásokra. Tizenégyéves korban – akár a legkedvezőbb külső fejlesztő körülményeket feltételezve – a tanulók többségében nem mutatkoznak meg határozottan egyéni képességeik, amelyekből biztonságosan lehetne következtetni azokra a tevékenységi területekre (szaktanulmányokra, szakmára, életpályára), amelyeken a legsikeresebben, a legeredményesebben működhetnek, valósíthatják meg önmagukat. Ekkor még labilis, felületes az érdeklődésük, és kellő önismeret hiányában gyakran nem is egyezik adottságaikkal. Egyszóval: az általános iskola – ha optimális személyiségfejlesztő intézménnyé fejlődne is – csak bizonytalanul tudná a tanulói számára legsikeresebb, legeredményesebb tanulmányi irányt és életpályát prognosztizálni. Az egyéni képességekkel és érdeklődéssel összhangzatos tanulmány- és pályaválasztás azonban nemcsak a tanuló képességeinek és személyiségtulajdonságainak a megismerését kívánja azoktól (iskolától, szülőtől), akik leginkább felelősek irányításáért, hanem a tanulótól is olyan önismeretet kíván, amely nélkül önmaga sorsáról felelősen nem dönthet. Tizenégy éves korban a tanuló még nem érett ilyen fokú önismeretre.

Bárhonnan indul is ki tehát a vizsgálat, odajut, hogy a pályaválasztást is magában foglaló speciális, illetve szaktanulmányi irány megválasztásának időpontját a társadalom és az egyén számára egyaránt kedvezőbb 16–17 éves korra, tehát a középiskolai tanulmányok első szakaszának a végére tenni.

Miért tizenhat évesen?

Ki kell itt térni azok véleményére, akik a fakultatív gimnáziumi képzés struktúrájában azt kifogásolják, hogy éppenséggel nem későbbre tolta el az életpályát is meghatározó tanulmányválasztást, hanem a régebbi képzési struktúrához viszonyítva előbbre hozta két évvel. Ez a kifogás nem állja meg a helyét. A gimnázium – ha nem az 1945 előtti, durva társadalmi szelekciót kell is ezen érteni – ma is a tanulmányoknak az a „királyi útja”, amely egyetemi-főiskolai hallgatóságunknak legbővebb merítési bázisa

annak ellenére, hogy a gimnazista tanulók korosztályuknak mindössze 20 százalékát teszik ki. Az általános iskola befejezésekor a gimnáziumi továbbtanulás vállalása tehát igenis szélesebb értelemben életpályát is meghatározó döntés, mert az esetek többségében az értelmiségi életpályákra lépés szándékát tartalmazza. A szakközépiskolások pályaválasztási szándékában viszont túlnyomó az iskola elvégzése utáni elhelyezkedés. Arról tettünk már említést, hogy a középiskola két típusában történő áramlásnak, ennek a 14 éves korban történő „tanulmányválasztásnak” háttérében ma is társadalmi szelekciós mechanizmus működik. Éppen ezért feltételezhető (e feltételezést tanári tapasztalatok bőven alátámasztják), hogy elég sok tanuló kerül a tényleges képességeinek és érdeklődésének nem megfelelő középiskolátípusba. Az első két középiskolai osztály tantervét tehát mindenképpen indokolt úgy alakítani, hogy a korrekciós irányváltásra sor kerülhessen, ha a tanuló boldogulása, jobb érvényesülése ezt kívánja.

A felsőfokú tanulmányok szakirányának, vagyis a konkrét értelmiségi pályának a megválasztására a régebbi gimnáziumi képzés valóban a képzés végén adott lehetőséget. Ez a lehetőség azonban akkor is inkább „haladék” volt a bizonytalan, az önismertet alacsony fokán álló, szilárd pályaelképzeléssel nem rendelkező tanulók számára, akik az utolsó pillanatban személyi elhivatottság nélkül azt a felsőoktatási intézményt, szakot választották, ahova, amelyre a legbiztosabban remélhették a bejutást. Mind a társadalom, mind a személyes boldogulás szempontjait figyelembe véve inkább támogathatunk tehát olyan középiskolai képzési struktúrát, amely 16–17 éves korig a tanulók egyéni képességeit céltudatosan megismerni, bennük az ezeknek megfelelő reális pályaelképzeléseket kialakítani törekszik, és őket pályaelképzeléseik megvalósításában a közös tanulmányi program mellett speciális programok felkínálásával is segíteni tudja.

A pályaválasztást is eldöntő, legalábbis nagymértékben befolyásoló tanulmányválasztás a középiskola 2. osztálya után hatékony orientációt feltételez a képzés első szakaszában. Az orientációs rendszer legfontosabb elemei a gimnáziumi fakultatív képzés modelljének megalkotása és kísérleti kipróbálása során létrejöttek, és részeivé váltak az általánosan bevezetett gimnáziumi fakultatív képzésnek. Ezek az elemek – mint ismeretes – a következők: a tanulók tanulmányi szintjének és személyiségfejlődésük jellemzőinek megállapítása a középiskolai tanulmányok megkezdésekor; felzárkóztatás, képességfejlesztés, a képességek fejlődésének figyelemmel kísérése, önismertetre nevelés; az életpályák és pályakövetelmények ismertetése; tanulmány- és pályaválasztási tanácsadás a tanulók képességeinek, személyiségtulajdonságainak és pályaelképzeléseinek jó ismeretében.

Közbenső vizsga

A gimnáziumi orientáció még nem vetette fel a képzés első szakaszát lezáró vizsga szükségességét, bár egy vizsga beiktatásának a gondolata a tanulók közös, általános alapképzésének befejeztekor, a speciális, illetve szaktanulmányok megkezdése előtt már korábban felmerült. A középiskolai képzés első szakaszának integrálódási folyamata és az iskolaváltoztatás, a korrekciós irányváltás lehetőségén való munkálkodás

azonban a vizsga bevezetését a középiskolai első szakasz elvégzésekor a közeljövő feladatává tette. Egy ilyen vizsga – részlegesen – már az 1985-ben megújuló szakközépiskolai képzés szerves részévé válik. A technikusképzést szabályozó minisztertanácsi határozat a következőképpen intézkedik: „A II. osztály végén a tanulók – az adottságokat, képességeket mérő – alapvizsgát tesznek”. Meggyőződésünk, hogy a középiskolai képzés integrálódási folyamatának előrehaladtával általánossá válik a vizsgakötelezettség a képzés első szakasza után.

Orientációs feladat

Mi lehet egy ilyen vizsgának a szerepe? Mindenekelőtt orientációs feladatára szeretnénk rámutatni. A vizsgát az orientációs rendszer szerves részének tekintjük. Ez azt jelenti, hogy a vizsgának a tanulói képességek, személyiségtulajdonságok jobb megismeréséhez, a tanulmányi felkészültség biztonságosabb megtételéhez, értékeléséhez és mindezek alapján a tanulók személyiségének legjobban megfelelő további tanulmányi út és életpálya biztonságosabb megválasztásához kell hozzájárulnia. A vizsga tehát elsősorban nem szelekciós eszköz, hanem más eszközökkel együtt a tanulók irányításának, orientációjának az eszköze. Nem szelekciós különösen abban az értelemben, ahogyan a szelekciót az oktatási rendszerben értelmezni szoktuk. Nem társadalmi szelekció, nem bizonyos társadalmi rétegek gyermekeinek a megakadályozása a társadalmi és kulturális felélmelkedésben, a magasabb társadalmi presztízszű életpályákra jutásban.

Nem szabad a szelekció eszközévé válnia oly módon sem, hogy a képességek rangsorolásában az antagonisztikus osztálytársadalmak elavult, antidemokratikus nézőpontját engedjük érvényesülni. Ez a nézőpont – mint ismeretes – csak az intellektuális-elméleti tevékenység igényelte képességeket értékelte, lebecsülte a technikai-gyakorlati tevékenységet, pontosabban a két tevékenységrendszert mereven, indokolatlanul elkülönítette egymástól, tagadva a technikai-gyakorlati tevékenységben az intellektuális teljesítmények jelentőségét. A tanulók megtétele a képességek ilyen rangsorolása alapján ugyanis csak a társadalmi szelekció durva érvényesülésének leplezésére szolgált.

Arra a kérdésre, mivel járulhat hozzá a középiskolai első szakaszt lezáró vizsga az orientációhoz, kísérleti tapasztalatok alapján is a következőket lehet mondani. A vizsga arra készíti a tanulókat, hogy az 1–2. osztály tananyagának elsősorban az általános alpműveltséget alkotó lényeges részeit összefoglalóan áttekintsék, rendszerezzék, összefüggésükben tartósan elsajátítsák. Ez az áttekintő, összefüggésbe foglалó, a lényegre koncentráltan kiemelő tevékenység a tanulók olyan képességeire, személyiségtulajdonságaira, érdeklődésére is felhívhatja a figyelmet, amelyek a tanév során nem vagy nem eléggé tűntek fel, de amelyek a tanulók tanulmány- és pályaválasztása szempontjaiból nem lényegtelenek. Lehetne részletesen elemezni például azt a képességrendszert, amelynek megtételére olyan tízperces szóbeli vizsga ad lehetőséget, amely a tanulótól egy komplex téma (például egy irodalmi mű elemzése az író életművébe és történelmi összefüggésekbe helyezve) önálló, folyamatos szóbeli kifejtését igényli; vagy az olyan írásbeli vizsgában megnyilvánuló képességrendszert, amely

egy műveltségterület leglényegesebb tudnivalóinak ismeretét írásban, feladatok, problémák megoldására alkalmazva várja el; vagy azt a képességrendszert, amely kreatív műszaki megoldást feltételező gyakorlati vizsgában támul fel. A vizsgára való felkészülés a tanuló kötelességtudatát, akaraterejét, szorgalmát is új alakokról mutathatja be, de azok a személyiségtulajdonságok sem hanyagolhatók el, amelyekre ebben a kétségkívül erőpróbát jelentő, koncentrált, összehozottsági igényű helyzetben tanúsított magatartásából következtethetünk.

Milyen hatása lehet a vizsgának?

Nyomatékkal kell rámutatni arra, hogy a középiskolai első szakaszt lezáró vizsga az orientációnak, a képességek, a személyiségtulajdonságok megismerési folyamatának, az önismeretre nevelésnek, az értékelési folyamatnak szerves része, ebből a rendszerből nem szakítható ki, nem önállóítható. Nem helyettesítheti a pedagógusok két tanévi folyamatos személyiségfejlesztő, személyiségmegismerő, értékelő munkáját. Az orientáció befejező aktusában, a tanulmányválasztási és pályaválasztási tanácsadásban a tanulók két tanévi munkáját, teljesítményét, magatartását kell tekintetbe venni, beleértve ebbe természetesen a vizsgateljesítményeket, a vizsgára való felkészülés során és a vizsgán tanúsított magatartást is. Ha ezt az alapvetően fontos szempontot érvényesítjük, a vizsga mind a tanári, mind a tanulói tevékenység egészséges serkentőjévé, a hatékonyabb személyiségfejlesztés eszközévé válik anélkül, hogy a képzésben torzulás, káros, nyomasztó vizsgaközpontúság jönne létre.

A kísérleti tapasztalatok egyértelműen igazolják, hogy a középiskolai első szakasz után mind a tanárok, mind a tanulók szívesen állnak a vizsga erőpróbája elé, és a vizsga valóban kedvezően hat az egész tanévi tanítási-tanulási tevékenységre, a tanulmányi színvonalra, a tanulók képességeinek kibontakozására, fejleszti önbizalmukat, önállóságukat. Ha a tanár-diák viszony humánus, a tanulók nem félnek, nem izgulnak, és így valóságos felkészültségüket tudják a vizsgán bemutatni.

A vizsga tartalmának, követelményrendszerének részletes kidolgozása nem kis feladatot jelent. Ehhez is vezérfonal az az alapvető elv, hogy a vizsga az orientáció szerves része, tehát a tanuló képességeinek, személyiségtulajdonságainak jobb, teljesebb megismeréséhez kell hozzájárulnia. Képességeit azonban az általános alapműveltséget alkotó műveltségi területek leglényegesebb ismereteinek a biztonságos tudásával, eme ismeretek összefüggéseinek felismerésével, problémák, feladatok megoldásában történő önálló alkalmazásával kell tanúsítania.

Tartalmi követelmények

A vizsga tartalmi követelményei között feltétlenül szerepelnie kell az anyanyelvi, a matematikai, az irodalmi- társadalomtudományi, a természettudományi és az általános műszaki felkészültségnek. Mint e felsorolásból látható, a vizsgakövetelményeknek nem kell követniük mereven a jelenlegi tantárgyi rendszert; a szorosabban összefüggő műveltségterületek integráltan fogalmazhatók meg bennük. A kísérleti tapasztalatok azt mutatják, hogy még a jelenlegi tantervi széttagoltság ellenére is beiktatható példá-

ul egy olyan vizsgatárgy, amely az irodalmi ismereteket és feladatokat (műalkotások elemzését) a tőlük elválaszthatatlan történelmi ismeretekkel, történelmi-társadalmi összefüggésekkel együtt tartalmazza és a beszédképesség értékelésére is módot ad. Nyilván lehetséges a természettudományi tárgyak műveltséganyagának integrált követelményrendszerre alakítása is. Mindenesetre az integráció a vizsgán csak olyan mérvő lehet, amilyent a jelenlegi (illetve a mindenkori) tantárgyrendszer megenged. Az integrált (részben integrált) vizsgakövetelmény-rendszertől talán az is remélhető, hogy hatékonyan motiválja a tantárgyak között ma is lehetséges, de gyakran elhanyagolt koncentrációt, sőt remélhető tőle az is, hogy serkentőjévé válik egy korszerűbb, az integráció elvét érvényesítő tantárgyrendszer kialakításának.

A vizsga tartalmi részeként említettük az általános műszaki alapműveltséget is. Ez nélkülözhetetlenül fontos része ennek a vizsgának, és tartalmaznia kell olyan gyakorlati-műszaki feladatokat, amelyek a gondolkodási és testi-manuális képességeket egyaránt igénybe veszik.

Mérlegelendő, hogy mely tárgykörökből kell szóbeli, mely tárgykörökből írásbeli, melyből mindkét fajta vizsgát tervezni. A képességek minél sokoldalúbb megállapítása érdekében mindenesetre feltétlenül szükséges, hogy a tárgykörök jellegétől függően, de megfelelő arányban a vizsgának szóbeli, írásbeli és gyakorlati követelményei egyaránt legyenek.

A JATE PEDAGÓGIAI TANSZÉKE ÁLTAL IRÁNYÍTOTT ISKOLAKÍSÉRLETEK KÜLÖNÖS TEKINTETTEL A SZAKKÉPZÉSRE

A JATE Pedagógiai Tanszéke 1973 óta vezet olyan iskolakísérleteket, amelyek a magyar középiskolai képzési rendszer korszerűsítéséhez kívánnak tudományosan megalapozott javaslatokat kidolgozni.

I.

A kutatás első fázisában (1973–1979) az egyéves előkészítő munka során kidolgozott fakultatív gimnáziumi képzési kísérleti modellünket¹ három Csongrád megyei gimnáziumban szembesítettük a valósággal.

Az iskolarendszerek nemzetközi fejlődési tendenciáinak, a magyar középiskolai rendszer sajátosságainak és a vele szemben támasztott társadalmi, gazdasági, kulturális igényeknek tanulmányozása alapján olyan kísérleti gimnáziumi képzési struktúrát igyekeztünk megalkotni, amely egyrészt megoldást ajánlott az akkor fennálló általános tantervű és szakosított tantervű gimnáziumi képzés problémáira, másrészt egy átfogó, tehát a szakközépiskolára és később a szakmunkásképző iskolára is kiterjedő középfokú képzési reform első lépcsőjének tekinthető.

Kutatási eredményeinket, tapasztalatainkat, a kísérleti képzéshez készített tananyagot, eszközeinket öt kötetben és számos közleményben tettük közzé². Az Oktatási Minisztérium köteteinket eljuttatta minden gimnáziumhoz, hogy segítse a felkészülést az új képzésre. 1979-ben – kísérletünk eredményeit messzemenően hasznosítva – országosan bevezették a fakultatív rendszerű gimnáziumi képzést. Annyi megjegyzést itt feltétlenül szükséges tenni, hogy a fakultatív gimnáziumi képzés eredeti kísérleti, de általánosan bevezetett koncepciójához képest is az elmúlt évek gyakorlatában sok torzulás történt, pontosabban az eredeti elképzelésekből – itt most nem tárgyalható okok következtében – sok minden nem valósult meg.

A fakultatív gimnáziumi képzési kísérletnek az egész középfokú képzési rendszerre kiterjeszthető legfőbb eredményét a középiskolai képzés két szakaszra tagolásában, a létrejött 2+2-es szerkezetben láttuk. E szerkezetből természetesen a képzés tartalmára vonatkozóan is messzemenő következmények származtak. A képzés első szakaszát, amelyet dominánsan a közös tartalom jellemez, orientációs szakasznak tekintettük, amelyben alapvetően fontos feladat a tanulók egyéni képességeinek a megismerése és a további életpályájukat is meghatározó tanulmányokra vonatkozó tanácsadás. A képzés második szakasza a differenciált képzés szakasza, amelyben a tanulók – a kötelező tananyagon kívül – képességeiknek, pályairányulásuknak megfelelően egyrészt kötelezően, másrészt szabadon választanak kiegészítő, elmélyítő tantárgyakat, illetve az érettségi utáni közvetlen elhelyezkedést is megkönnyítő gyakorla-

Megjelent a Szakképzési Szemle 1985. évi 1. számában

ti tanfolyamokat. A középiskolai tanulmányok közepén tehát a tanulók választási helyzetbe kerülnek, szüleikkel együtt – az iskola orientáló segítségével – megfontolhatják további tanulmányaik irányát, súlypontjait.

II.

A kutatás második fázisának előkészítése még az első fázisban megtörtént. Felhasználva a kísérleti fakultatív gimnáziumi képzés előbb vázolt szerkezeti modelljét és ugyancsak elemezve a nemzetközi fejlődési tendenciákat, a magyar sajátosságokat és távlati szükségleteket, kidolgoztuk a középfokú képzés egész rendszerének korszerűsítését célzó kísérleti modellünket.³

A kísérleti modell 1977-ben készült el, több illetékes fórumon (Oktatási Minisztérium Középiskolai Főosztálya, szakminisztériumok, MTA pedagógiai Kutatócsoport) megvitatták. A vita figyelembevételével módosított modell kísérleti kipróbálását az oktatási miniszter 1979-ben négy gimnázium és öt szakközépiskola (Budapest, Miskolc, Szeged) összesen 18, három egymást követő tanévben indítható első osztályában felmenő rendszerben engedélyezte, majd 1982-ben a kísérleti engedélyt három évvel meghosszabbította. Így módon a kísérlet 1989-ben fejeződik be.

A kísérlet a következő alapgondolatokból indult ki:

1. A magyar gazdasági, társadalmi, politikai és kulturális fejlődés távlatilag a társadalom minden tagjától elmélyültebb, tartalmában is korszerűbb, az általános műszaki műveltséget is magában foglaló általános műveltséget igényel. A tudományos, a technikai-technológiai fejlődés létkérdéssé teszi már a kötőfokú szakképzésnek is erre a magasabb szintű általános műveltségre építését, a szakképzés elméleti színvonalának emelését és a gyakorlati szakmai képzés intenzívebbé tételét a ráfordítandó idő lehetséges csökkentésével.

2. A szakképzésnek színvonalasan és korszerűen ki kell elégítenie a népgazdaság és a szolgáltatás szakember-szükségletét minden szinten. Részletes vizsgálat eredményeként megállapítottuk, hogy egy fontos szintre, a művezetői (technikusi) szintre nincs színvonalas, korszerű és a tényleges szükségleteket kielégítő képzés. Ezért kísérleti modellünk a technikusképzést szervesen beépítette a középfokú iskolai szakképzés hierarchiájába, kidolgozta annak lehetőségét, hogy jó képességű fiatalok folyamatos iskolai szakképzés keretében technikusi képesítést nyerjenek. (Meg kell jegyeznünk, hogy a kísérlet indulásának időpontjában a közoktatáspolitikai vezetés még nem is volt felkészülve e javaslatunk elfogadására, az eredeti kísérleti engedély csak a középiskolai képzés 4 évfolyamára vonatkozó elképzeléseink jóváhagyását tartalmazta; a kísérleti technikusképzésre jóval később kaptunk engedélyt, de még időben ahhoz, hogy már az első kísérleti évfolyam tanulói részt vehessenek benne.)

3. A magasabb általános műveltség igénye, de fejlődéslelektani szempontok is arra a következtetésre vezettek, hogy az életpályát is meghatározó speciális vagy szaktanulmányok megválasztásának az időpontját 14–15 éves korról 16–17 éves korra kell áttenni.

4. Alapos elemzés után kísérleti tervünkben röviden összefoglaltuk a fenti elveken alapuló középfokú képzési rendszer kialakításának lehetőségét. A fejlesztés csak

fokozatosan, flexibilisen, a magyar közoktatás eddigi fejlődési útját és aktuális fejlettségi szintjét figyelembe véve lehetséges. Teljesen irreális lenne nálunk – mint többen javasolták – még messzebb távlatban is 10 osztályos általános alapműveltséget adó iskola kiépítésére törekedni. A fent vázolt gazdasági-társadalmi, kulturális szükségleteket kielégíteni tudó iskolarendszer kiépítését a középfokú képzés első szakaszának integrációjával kell kezdeni. De ebbe az integrációs folyamatba is – a 8 osztályos általános iskola még nem kielégítő képzési hatékonysága miatt – egyelőre csak a középiskolákat: a gimnáziumot és a szakközépiskolát kell bevonni. A szakmunkásképző iskolák csak később, fokozatosan, az általános iskolai képzés eredményességének arányában csatlakoztathatók e folyamatához.

5. A fenti alapmegfontolásokból a következő kísérleti képzési rendszert építjük fel:

Integrált középiskolai első szakasz (1–2. osztály), amely mind a gimnáziumokban, mind a szakközépiskolákban működő kísérleti osztályokban – az általános iskola művelő anyagára építve – közös, általános műveltséget nyújt. Ez a közös, általánosan művelő tantervi anyag olyan volumenű elméleti és gyakorlati általános műszaki kultúrát is tartalmaz, amelyre ugyan minden művelt embernek szüksége van, de képes a középfokú (középiskolai) szakképzést is megalapozni. A képzésnek ebben a szakaszában az orientáció elvét kell érvényesíteni, amelyet segíthet a II. osztály elvégzése után előírt vizsga beiktatása is. A képzés második szakasza a differenciált képzési szakasz, amely vagy gimnáziumi képzés fakultációval vagy szakképzés. A középiskolai szakképzés maga is két szakaszú. Az első szakasz a IV. osztály elvégzése után érettségivel és szakmunkásképesítéssel (középfokú szakképesítéssel) zárul; az érettségizett szakközépiskolai tanulók tanulmányi eredményeiktől függően elvégezhetik az eddigi szaktanulmányaikra szervesen ráépülő második szakaszt: a technikusképző V. osztályt, és technikus képesítést nyerhetnek. Az olyan tanulók, akiknek gyenge tanulmányi eredményeik és képességeik aktuális fejletlensége miatt a további középiskolai tanulmányok nem ajánlhatók, a középiskola első szakasza után szakmunkásképesítést adó rövidebb (egyéves) szakképzésben részesülhetnek.

Az első szakasz befejeztével az iskolai orientáció segítségével a tanulók választhatnak a második szakasz differenciált képzési irányai között (ez esetleg osztály- vagy iskolaváltoztatással is jár).

III.

A kísérlet előkészítését és a kísérleti folyamatot csak egészen vázlatosan, az elvégzett feladatok felsorolásával jelezzük. Kiadványaink, a kísérletről megjelent tanulmányok részletes felvilágosítással szolgálnak.⁴

1. A kísérleti óratervek, tantárgyi programok elkészítése szakemberek széles körű bevonásával (OPI, Fővárosi Pedagógiai Intézet Szakoktatási Csoportja, egyetemi, főiskolai oktatók, középiskolai tanárok)⁵ történt.

Alapszempont: az első szakaszból különböző vizsga nélkül lehessen a képzésbe bevont valamennyi differenciált irányban továbbhaladni. Ezt segítő, az I-II. osztályban heti 2 óra szabad sávot is be kell iktatni az óratervekbe. Tekintetbe kell venni,

hogy a fennálló III-IV. osztályos gimnáziumi tanterven – egyelőre – nincs lehetőségünk változtatni. Az első szakasz számára olyan általánosan művelő elméleti és gyakorlati (műhelygyakorlatok) műszaki tananyagot kell kidolgozni, amely a természettudományi tananyaggal együtt képes megalapozni a kísérletbe bevont szakképzési irányokat.

A szakképző III-IV. osztályok szakmai tantervét (beleértve a gyakorlati képzést is) a fennállónál elméletigényesebbé kell tenni, hogy egyrészt konvertálhatóbb szakmai képzettséget adjon mind az érettségizett szakmunkásnak, mind a technikusnak, másrészt, hogy a szakképzés első szakaszára a technikusképzés valójában ráépülhessen.

2. A középiskolai képzés első szakaszát lezáró vizsga lehetőségét kipróbáló vizsgahelyzetek beiktatása a képzésbe, a követelmények kidolgozása. A szakközépiskolai érettségi vizsga szakmai, elméleti és gyakorlati követelményrendszerének kidolgozása. A technikusminősítő vizsga követelményrendszerének kidolgozása.

3. Az új tantárgyakból, illetve azokból, amelyek tartalma és felépítése jelentősen eltért a hagyományostól, tankönyvpótló jegyzetek készítése, nyomdai előállítás. Sokféle korlátozó ok miatt kénytelenek voltunk maximálisan törekedni a forgalomban lévő tankönyvek használatára. A készített tankönyvpótló jegyzetek száma és fvszáma így is tetemes.⁶

4. A kísérleti iskolák vezetőinek és tanárainak felkészítése a kísérleti képzésre. A kísérleti iskolákkal való folyamatos kapcsolattartás, a kölcsönös szóbeli és írásos kommunikáció, a kísérleti tapasztalatok visszacsatolása rendszerének kiépítése.

5. A kísérleti képzés hatékonyságát mérő eszközök készítése, a mérések megszervezése, kontrollosztályok kiválasztása a mérési adatok feldolgozása, rendszeres adatgyűjtés a tanulói eredmények alakulásáról, az orientáció hatékonyságáról, az érettségi vizsgák és technikusminősítő vizsgák eredményeiről, a kísérlet társadalmi fogadtatásának vizsgálata, bevérvizsgálatok előkészítése.

IV.

Minden összefoglaló megállapítás, tanulságlevonás mögött a tapasztalatok, a megfigyelések, vizsgálatok sokasága van. Hangsúlyoznunk kell, hogy – bár tapasztalataink között vannak prognosztikus értékűek – a kísérlet véglegesebb értékelésére még nincs módunk. A 6 beiskolázott évfolyam közül ugyanis mindeddig csak kettő jutott el az érettségiig és egy a technikusminősítő vizsgáig.

Ebben a rövid tanulmányban csak néhány alapvetően fontos tanulságot, tapasztalatot vázolhatunk, köztük olyan kísérletszervezési tanulságokat is, amelyek a hasonló modellkísérletek szervezőit segíthetik a mi buktatóink elkerülésében.

1. Egy képzési szakasz valamennyi iskolatípusát érintő, jelentékeny strukturális és tartalmi változásokat jelentő iskolakísérlet (modellkísérlet) mindenképpen rendkívüli nehézségekbe ütközik a fennálló iskolarendszeri környezetben. Mindazok a kötések, elvárások, beidegződések, működési rutinok, amelyek a fennálló iskolarendszerhez, iskolatípushoz hagyományosan kötődnek, ellenállást váltanak ki a kísérlet új

elemeinek működésével szemben. Éppen ezért ezt az ellenállást a lehetséges minimumra kell csökkenteni, torzító hatása így sem küszöbölhető ki.

Mi a kísérlet szervezésében nem számoltunk eléggé a fennálló iskolarendszer közegellenállásával, túlságosan bíztunk kísérleti koncepciónk meggyőző erejében. Milyen szervezési hibákat követtünk el?

a) A kísérletet olyan iskolákban kezdtük el, amelyeket a minisztérium, illetve az illetékes tanácsok jelöltek ki számunkra. A kísérletre való felkészítés ideje túl kevés volt ahhoz, hogy a tantestületek (legalábbis tagjaik többsége) maguk is hozzájáruljanak a kísérleti koncepció kidolgozásához, azt minden tekintetben megértsék és magukénak vallják. Így a kísérlet megkezdésekor a tantestületek többségéből hiányzott a céltudatos kísérletező, újat akaró szándék. Ma már tudjuk, hogy csak olyan iskolákban szabad a képzés egészét átfogó kísérletet elindítani, amelyek testülete maga is részt vesz a kísérlet előkészítésében, megfelelő felkészüléssel, önképzéssel „elsajátítja” a kísérleti koncepciót (a hozzá szükséges szociológiai, pedagógiai, pszichológiai ismereteket), és ilymódon kellően motivált a kísérleti munkára. Még így is hosszabb időnek kell eltelnie, míg az iskolavezetésben és a pedagógusokban kialakulnak az új képzés megkívánta beállítódások, jártasságok.

b) Rájöttünk arra is, hogy – éppen a fennálló iskolarendszer közegellenállására való tekintettel – csak olyan iskolákban szabad modellkísérletet szervezni, amelyek teljes egészükben áttérnek a kísérleti képzésre, és így – legalább az iskolán belül – megszüntetik azt a feszültséget, amely egyszerűen abból keletkezhet, hogy a párhuzamos osztályok egy részében kísérleti, másik részében hagyományos a képzés. Sajnos – utólag nézve a dolgokat – elkövettük azt a hibát, hogy pl. a gimnáziumokban, amelyekben sok (5-6) párhuzamos osztály indult, egyetlen osztályba vezettünk be olyan kísérleti képzést, amely sok vonatkozásban ellenkezett a gimnáziumi hagyományokkal (komoly műhelymunka, nyári műhelygyakorlat, magasabb heti óraszám). Kétségkívül eredménnyel magyaráztuk tanároknak, szülőknek, tanulóknak képzésünk előnyeit, az iskolán belül is túlnyomó hagyományos gimnáziumi környezet nem engedte érvényesülni a kísérletet, és e gimnáziumokban (egy kivételével) előbb-utóbb meg kellett azt szüntetni. Helyzetünket nehezítette, hogy a gimnazistáknak a műhelygyakorlatot a kísérleti szakközépiskolák egyikében kellett teljesíteniük. A szakközépiskolákban természetesen nem okozott ilyen nehézségeket, ha maradtak „hagyományos” képzésű párhuzamos osztályok is. A két iskolatípusban ugyanis a kísérlet fogadtatása korántsem volt azonos. Nagyon fontos tanulság, hogy már a kísérlet tervezési és előkészítési szakaszában is – a lehetőségekhez képest – számoljunk a kísérlet társadalmi fogadtatását meghatározó tényezőkkel. Így is érhetnek bennünket meglepetések.

c) A szakközépiskolák számára a kísérleti képzés azonnali vonzó távlatot tudott adni: a technikusképző V. osztály bevezetését. A szakmunkásképzési célt önmagában ugyanis presztizsesztéségnek, degradálásnak tekintették. A gimnázium számára ilyen közvetlen, aktuális távlat nem adódott. A kísérleti képzés tartalmában és struktúrájában a gimnázium számára is kétségtelen értékek elfogadtatásához a tanárok jobb előkészítése, jobb szervezeti feltételek szükségesek, de még így is csak hosszú idő alatt változtathatók meg a gimnáziumi képzéshez fűződő tradicionális elvárások, amelyek végeredményben a gimnáziumi tanulók jelentékeny részének (mindazoknak, akiket

várakozásaik ellenére sem vesznek fel felsőfokú intézménybe) rendkívül megnehezítik a társadalmi beilleszkedést, a megfelelő munkához jutást. Ha a gimnáziumot továbbra is be akarjuk vonni olyan kísérletbe, amely a középiskolai képzést az „integráció irányában” kívánja fejleszteni, a legcélszerűbb olyan középiskolában kísérletezni, amelyben gimnázium és szakközépiskola közös vezetés alatt együtt van, illetve olyan – nem elitnek mondott – gimnáziumban, amely – mint említettük – teljes egészében, minden osztályával hajlandó a kísérleti képzést vállalni, és kész együttműködni egy területileg közeli szakközépiskolával. A közös vezetésű gimnázium és szakközépiskola szervezetiileg – mint később rámutatunk – egyéb előnyt is jelent a kísérlet szempontjából. Mindezek a megfontolások, amelyekhez keserves tapasztalatok vezettek bennünket, nem a kísérleti koncepció korlátozását akarják jelenteni, hanem reális keretek keresését ahhoz, hogy egy megalapozott kísérleti koncepció érvényesülhessen, és bizonyítva életerejét lassan a körülményekhez alkalmazkodva terjedhessen.

2. Lényeges kísérleti tapasztalat, hogy a hagyományos iskolarendszerű környezetben a tanulók képességeik szerinti továbbtanulási irányítása (orientáció) az első két osztály elvégzése után akkor is komoly nehézségekbe ütközik, ha a kísérleti osztályok a különböző típusú és különböző szakirányú középiskolákban teljesen egységes tantervűek. A nehézségeket a következő tényezők okozzák: ragaszkodás a megszokott iskolához, osztályhoz, az orientációs tevékenység szokatlansága az osztályfőnök és tanárok számára, járatlanságuk ebben a tevékenységben, beilleszkedési problémák a fogadó új iskolában, osztályban, az iskolák közötti kooperációs hagyományok teljes hiánya hazánkban. A tanulók képességszerinti újrafelosztását, az iskolák közötti átmeneteket kísérletünkben a már említett szervezeti-szervezési elégtelenségek is nehezítették. Mindezek ellenére voltak átmenetek kis számban gimnáziumból szakközépiskolába, nagyobb számban szakközépiskolából gimnáziumba, és ugyancsak voltak „korrekciós irányváltások” szakközépiskolák között is.⁷ Ez a szerény mértékű mozgás is mindenesetre bizonyítja, hogy a kísérleti képzésbe beiktatott, az egyén és társadalom számára is előnyös irányváltási lehetőség realizálható, de ahhoz, hogy ez a lehetőség minden indokolt esetben realizálódjék is, kedvezőbb pedagógiai-pszichológiai, szervezeti feltételeket kell teremteni.

Egy iskolán belül a tanulók újrafelosztása kevesebb akadályba ütközik, kísérletünknek tehát az orientáció szempontjából is a közös vezetésű gimnázium és szakközépiskola lehet a legkedvezőbb szervezeti kerete.

3. A kísérleti képzés a legnagyobb, szinte radikálisnak mondható struktúrális és tartalmi változást a középiskolai szakképzésben jelentett. A szakmai specializáció a kísérlet kezdetén csak a III. osztályban kezdődött, az első két osztályban a tanulók kizárólag általános képzésben részesültek, igaz, hogy – mint említettük – ebben elég nagy arányban szerepelt az általánosan művelő (a gazdaság, a termelés minden fő ágára kiterjedő) műszaki alapismeretek és műhelygyakorlatok oktatása. A hipotézisünk az volt, hogy erre a szélesebb, elmélyültebb általános műveltségre (megerősített anyanyelvi képzés, 2. idegen nyelv, földrajz, biológia, művészeti tárgyak) és általános műszaki kultúrára, az általuk kialakított magasabb színvonalú szellemi képességekre, áttekintő képességre olyan szakképzést lehet ráépíteni, amely 2 év alatt az érettségig, 3 év alatt a technikusképesítésig elméletileg és gyakorlatilag is a mainál minőségileg

jobb, konvertálhatóbb szakképzettséget eredményez. Annak ellenére reméltük elérni ezt a célt, hogy kísérletünk számára – legalábbis elméletében – nem engedélyezték a törvényesen fennálló túlspecializált szakmunkásoképesítései és technikusminősítései eltéréseit. Bár a kísérlet fogadtatása a szakközépiskolákban kedvezőbb volt, mint a gimnáziumokban, a fenti szakmai koncepció sem érvényesült és érvényesül akadályok nélkül. A szakközépiskolákban is mára sok azok a régi nézetek és beidegződések, amelyek az eddigi túlspecializált szakképzéshez fűződnek. Ez többek között megnyilvánult és megnyilvánul abban a türelmetlenségben, ahogyan egyes szakmai tárgyakat tanító tanárok, de főképp a gyakorlatot vezető szakoktatók a III. osztály kezdetén összehasonlítják a tanulók szakmai tudását és készségeit a hagyományos képzésben részesültekével, nem véve tudomást arról, hogy a kísérleti képzés tartalma és struktúrája minőségileg megváltoztatja a tanulók szakmai fejlődésének ütemét. Különösen türelmetlenek a szakmai készségek fejlődését illetően. Még akkor is fetisizálják a gyakorlati képzésre fordított régi magas óraszámokat, amikor tények bizonyítják, hogy az általánosan műveltebb, elméletileg képzettebb tanulók szakmai készségei kevesebb idő alatt is gyorsabban fejleszthetők, nem is beszélve arról, hogy a korszerű képzésben a régi gyakorlati szakmai rutinokat (amelyeket valóban csak sok idő alatt, unalmas, fáradságos gyakorlással lehetett kialakítani) az elméletigényesebb szakmai alkalmazásnak kell felváltania. Az ilyen magatartás természetesen torzítóan hatott az I-II. osztályos tantervi koncepció megvalósítására, az általános műszaki képzés helyett többé vagy kevésbé a régi specializált képzéshez ragaszkodtak, de gyengítette a szakképzés hatékonyságát a III. osztálytól kezdve is, mert nem törekedtek (vagy nem törekedtek teljes tudatossággal) az új helyzethez alkalmazni oktatási módszereiket, fejlesztési eljárásaikat. Több tanárt és szakoktatót egyoldalú (vagy egyoldalúvá vált) szakmai felkészültsége is akadályozott és akadályoz abban, hogy megfeleljen egy általánosabb műszaki (főképp gyakorlati műszaki) képzés követelményeinek. A kísérleti képzés alaposabb szakmai-pedagógiai átképzést-továbbképzést tett volna szükségessé, amelyet nem tudunk kielégítően biztosítani (bár a Fővárosi Pedagógiai Intézet Szakoktatási Csoportja sokat fáradozott ennek érdekében).

Ugyanakkor mérvadó tapasztalatok és vélemények alapján a szakképzést megalapozó eredeti koncepciókat is felül kellett vizsgálni. Fel kellett tennünk azt a kérdést, vajon ténylegesen lehet-e – akár csak a kísérletbe bevont ipari szakképzési területeket – teljesen azonos általánosan művelő műszaki tartalommal megalapozni, ahogy eredetileg terveztük. A kísérletbe – mint ismeretes – gépészeti, erőszármű, elektronikai, finommechanikai és vegyipari szakok vannak bevonva. Különösen élesen merült fel ez a probléma a vegyipari szakma vonatkozásában. Kísérleti vegyipari szakközépiskolánk (a budapesti Petrik Lajos Szakközépiskola) tapasztalatai késztettek bennünket elsősorban arra, hogy módosítsuk az I-II. osztályos általános műszaki képzés tantervét. A módosítás lényege: nem adva fel a széles, általános műszaki megalapozás koncepcióját, megtartva az I. osztályban a közös általános műszaki képzés tartalmát, a II. osztályban már az illető iskolában folyó szakképzésnek megfelelő súlypontokat képezzük.

A súlypontképzés annyit jelent, hogy a III. osztályban a súlyponti terület az általánosan művelő műszaki tartalomnak legalább 1/3 részét teszi ki. Indokoltnak tartottuk



a gyakorlati műszaki képzésre fordított heti óraszám 1 órával való megnövelését is. Egyenlőre a kísérleti koncepció e korrigálásának a hatását megbízhatóan nem tudtuk megállapítani, a korrigált tantervi koncepció alapján tanuló évfolyamok még ezután fognak csak érettségizni.

4. Kísérleti koncepciónk fontos szerepet tulajdonít az I-II. osztályban az ún. szabad sávnak, amelynek időkerete heti 2 óra. A szabad sávot kezdetben kizárólag a kötelező két idegen nyelv tanulásának a kiegészítésére szántuk, főképp olyan tanulók számára, akik a gimnáziumi tanulmányok felé orientálódnak. Az iskolák többsége azonban nem adott tanulóinak valóban szabad választási lehetőséget, hanem az egyszerűbb (a kísérleti koncepciótól eltérő) megoldást választotta: a szabad sáv heti 1 óráját az orosz nyelvhez, a másik heti 1 óráját a 2. idegen nyelvhez csatolta, és kötelezővé tette.

A kísérleti tanterv a szakközépiskolákban a 2. idegen nyelv tanulását a III. osztálytól már szintén szabadon választható tantárgyként tartalmazza. Minthogy az iskolák tapasztalatai szerint az I. osztályban végzett idegen nyelvi tanulmányok alapján kiderül, hogy melyik tanulónak lesz kedve és képessége a 2. idegen nyelv tanulásának folytatására a III. osztálytól, lehetővé tettük, hogy a II. osztály szabad sávjának heti 2 óráját az iskolák saját belátásuk alapján hasznosítsák: hozzákapcsolhatják az egész osztály számára bármely kötelező tárgyhöz (pl. a vegyipari szakközépiskolában a kémiát erősíthetik meg vele, felhasználhatják a gyakorlati képzés erősítésére), de csoportmunkákat is szervezhetnek a tanulók igényeit, szükségleteit kielégítő tartalommal. A csoportmunka funkciója is többféle lehet: a korrekciós irányváltás segítése, a legjobb képességűekkel való foglalkozás, a valamiből gyengébbek felzárkóztatása. Ily módon a szabad sáv keretében a kötelező oktatást kiegészítő igen rugalmas, a tanulók érdeklődését, igényeit változatos módon kielégíteni tudó képzési forma körvonalai bontakoznak ki.

V.

1. A kísérleti évfolyamok tanulmányi eredményeit a tanév végén rendszeresen mérjük tudásszintmérő feladatlapokkal magyar nyelvből, két idegen nyelvből, matematikából, fizikából, kémiából, műszaki alapismeretekből. A mérési eredményeket többségükben normál gimnáziumi második osztályok (kontroll osztályok) eredményeivel hasonlítottuk össze. Valamennyi fent említett szervezési, tartalmi, társadalompolitikai probléma ellenére a mérések megnyugtató eredményeket mutatnak, a kísérleti képzés koncepciójának eredményes megvalósíthatóságát igazolják a képzés első szakaszában. A mért eredmények alapján a következők állapíthatók meg: a kísérleti integrált középiskolai osztályok átlagosan elérték a normál gimnáziumok I-II. osztályainak átlagszintjét. Sőt a legtöbb tantárgykból néhány tized százalékkal jobbak az eredmények, kivéve az angol nyelvet. De ez utóbbiból is az első évfolyamhoz viszonyítva lényegesen javultak az eredmények. Általában megállapítható, hogy az iskolák adaptációs nehézségeinek csökkenésével (amelyhez hozzátartozik pl. az is, hogy megteremtődnek a 2. idegen nyelv tanításához a megfelelő személyi és tárgyi feltételek) emelkedő a képzés hatékonyságának a trendje (ami nem jelenti, hogy egy-egy iskolában a

legkülönbözőbb okok miatt nem lehetnek egyik évben valamivel gyengébbek az eredmények, mint az előzőben). Az eredmények jók műszaki ismeretekből és műhelygyakorlatokból is. A szakközépiskolákban működő integrált középiskolai osztályok színvonalja az általánosan művelő tárgyakból (magyar nyelv és irodalom, orosz, matematika, fizika, kémia) lényegesen jobb, mint a normál szakközépiskolai osztályoké, nem beszélve az abszolút műveltségi többletről (2. idegen nyelv, földrajz, biológia, művészeti tárgyak).

A jelzett tantárgyakból a mérések az írásbeli vizsga formáját öltötték: a tanulók elért százalékpontjait osztályoztá alakítottuk, az osztályzatok a 2. tanév bizonyítványjegyeibe számíthatódnak be. A kísérlet számára rendszeridegen közoktatási környezetben a tanulók továbbhaladását nagyobb mértékben befolyásoló vizsgát nem iktathatunk be. Az írásbeli vizsgák tárgyaként egy órát vehettek igénybe. A feladatlapok két tanév törzsanyagának leglényegesebb tényanyagát és összefüggéseit tartalmazták. Az iskolák a feladatlapokat titkosítva kapták, és csak a vizsga napján bonthatták fel. Kétségtelen tapasztalat, hogy ezek az összefoglaló jellegű írásbeli vizsgák ösztönzően hatottak mind a tanárok munkájára, mind a tanulók tanulására, és hozzájárultak a tanulók képességeinek jobb megismeréséhez is. Nem mondható, hogy az írásbeli vizsgák zavartalan körülmények között szerveződtek. Minthogy a II. osztály befejezése utánra eső nyugodt vizsgaidőszak beiktatására nem volt módunk, az iskolák a vizsgákat időben elosztva május második felétől a tanítási idő befejezéséig bonylították le. A II. osztályt követő zavartalan vizsgaidőszakra helyezésük tanulást ösztönző és orientációs funkciójukat növelné.

Minden második tanuló 10 perces szóbeli vizsgát tett magyar irodalomból és az irodalmi tétel történelmi háttéranyagából. A tavalyi tanévben az iskolák kérésére különválasztva szerepelt a vizsgán az irodalmi és történelmi tananyag. Az irodalom- és a történelem-tanítás aszinkronja ugyanis szinte lehetetlenné teszi, hogy minden irodalmi tételhez adekvát történelmi háttéranyag legyen kapcsolható. Ezt az érettségi vizsgához hasonlóan szervezett (vizsgabizottság, tétellapok húzása, felkészülési idő, a tanulók magatartásában, de még külső megjelenésében is megmutatkozó komolyság), az utolsó tanítási napon vagy az azt követő napon lebonyolított vizsgát mind a tanárok, mind a tanulók igen kedvezően fogadták, és két tanévi munkájuk fontos értékelő aktusának fogták fel. A vizsgára készülés érzékelhetően fejleszti nemcsak a tanulók irodalmi műelemző képességét, hanem szóbeli kifejezőképességét is, ugyanakkor a vizsga jól méri a képességek elért szintjét. A vizsga kedvező fogadtatása mind az iskola vezetői, mind a tanári kar, mind a tanulók részéről egyértelműen pozitív, a tanárok jelentőségét még eltúlozni is hajlamosak. Az igényes, de humánus légkörben történő vizsgáztatás a tapasztalatok szerint a tanulóknak semmilyen pszichikai ártalmat nem okoz.

2. Az integrált középiskolai első szakasz bevalásának döntő kritériuma, képes-e megfelelően megalapozni a 3–4. osztályos fakultatív gimnáziumi képzést és a mi kísérleti szakképzési elvárásainkat. Nyilvánvaló, hogy erre a választ az érettségi vizsgák, a szakmunkásképesítő gyakorlati vizsgák és a technikusminősítő vizsgák eredményei adják meg.

Mint említettük, eddig két évfolyam érettségi vizsgáiról és egy évfolyam technikusminősítő vizsgáiról tudunk részletesen elemzett beszámolót adni. Itt csak az eredmények rövid összefoglalására van módunk.

A számszerű eredményeket mind a gimnáziumokban, mind a szakközépiskolákban (már ahol ez lehetséges volt) összevetettük az ugyanezen iskolákban működő nem kísérleti osztályok eredményeivel. Nyilvánvalóan a számszerű eredmények is sokat mondanak, de korántsem elegendők a kísérleti képzés tényleges eredményeinek értékelésére. Többek között azért, mert a számszerűség nem fejezheti ki azokat a minőségi különbségeket, amelyek a kísérleti és hagyományos képzés között fennállnak. Egy példa erre: a kísérleti szakközépiskolai osztályok tanulójának mind a szakmai-elméleti, mind a gyakorlati vizsgán magasabb elméleti követelményeknek kellett megfelelniük, mint a hagyományos osztályok tanulójának. De nem fejezi ki a számszerűség azokat a minőségi többleteket sem, amelyek az első szakasz elmélyültebb képzésének eredményeként pl. a magyar irodalmi és a történelmi felkészültségben jelentkeznek a szakközépiskolai tanulóknál. És végképp nem jelzik a számok pl. az intellektuális képességek és beállítódások elért színvonalát: áttekintő, szintetizáló képesség, a gondolkodás önállósága és eredetisége feladatok megoldásában, érdeklődés stb.

Lássuk tömör összefoglalásban a számszerű érettségi eredményeket: (a táblázatok a következő oldalon)

A szakközépiskolákban az 1983. évben érettségi vizsgát tett 305 kísérleti képzésben részesült tanuló 24,9%-át, az 1984. évben érettségi vizsgát tett 310 tanuló 27,09%-át vették fel felsőoktatási intézményekbe.

A gimnáziumokban az 1983. évben érettségit tett 96 tanuló 37,5%-át, az 1984. évben érettségit tett 98 tanuló 43,19%-át vették fel felsőoktatási intézményekbe.

1983-ban az 1979-ben kísérleti osztályba iratkozott 469 tanuló közül 401 jutott el az érettségiig: az induló létszám 85,5%-a, 1984-ben az 1980-ban kísérleti első osztályba iratkozott 508 tanuló közül 408 jutott el az érettségiig: az induló létszám 80,31%-a.

A számszerű adatokból arra a következtetésre lehet jutni, hogy a kísérleti osztályok tanulmányi eredményeinek számszerű mutatói jobbak, mint az országos átlagok, és általában valamivel jobbak, mint a kísérleti iskolákon belül működő hagyományos képzésű osztályok átlageredményei. Eme sommás megállapításból néhány jelenséget kívánunk kiemelni:

Már az 1983-ban gimnáziumban érettségizett tanulók eredményeit elemezve megállapítottuk, hogy kísérleti képzésünk nem sértette a III. osztálytól gimnáziumi tanulmányokat folytató tanulók érdekeit. Ezt a megállapításunkat az 1984-es eredmények csak megerősíthetik. A gimnáziumi eredmények értékét még az is növeli, hogy a gimnáziumok kísérleti osztályaiba eleve a gyengébb tanulókat helyezték. Ily módon ezeknek a tanulóknak a fejlődése, szorgalma, akaratereje külön méltánylandó. Fontos ez a megállapítás még akkor is, ha a fenti gimnáziumok közül csak a Herman Gimnázium maradt végig a kísérletben. Azt látszik igazolni, hogy tanulmányi okok nem indokolják a gimnáziumoknak a kísérlettel szembeni kedvezőtlen beállítódását.

Szakközépiskolák
(Egressy, Kolos, Petrik Szakközépiskolák Budapest,
Zalka Szakközépiskola Miskolc, Déri Szakközépiskola Szeged)

1983	Magyar	Törté- nelem	Mate- mat.	Szakmai elmélet	Szakmai gyakorlat
Kísérleti oszt.	3,27	3,42	3,08	3,43	3,85
Hagyományos oszt.	2,99	3,15	2,94	3,23	3,82
Különbség	0,28	0,27	0,14	0,20	0,03
1984	Magyar	Törté- nelem	Mate- mat.	Szakmai elmélet	Szakmai gyakorlat
Kísérleti oszt.	3,31	3,40	3,00	3,38	3,78
Hagyományos oszt.	3,09	3,05	2,99	3,26	3,73
Különbség	0,22	0,35	-0,01	0,12	0,05

Gimnáziumok
(Radnóti, Széchenyi Gimnáziumok Szeged,
Herman Gimnázium Miskolc)

1983	Magyar	Törté- nelem	Mate- matika
Kísérleti osztályok	3,78	3,57	2,69
Hagyományos oszt.	3,66	3,76	2,98
Különbség	0,12	-0,19	-0,29
1984	Magyar	Törté- nelem	Mate- matika
Kísérleti osztályok	3,79	3,89	3,13
Hagyományos oszt.	3,71	3,85	2,98
Különbség	0,08	0,04	0,15

A szakközépiskolai kísérleti osztályokat illetően talán a legszembetűnőbb, hogy szakmai eredményeik számszerűen is valamivel jobbak, mint a hagyományos osztályok eredményei. De – mint említettük és az érettségi elnökök és társelnökök is mind megemlítik – ezek mögött mind az elméleti, mind a gyakorlati szakami vizsgát illetően magasabb követelmények vannak. Különösen örvendetesek azok a pozitív megállapítások, amelyeket a gyakorlati (a szakmunkásképesítő) vizsgával kapcsolatban az 1984. évi érettségik jegyzőkönyveiben olvashattunk. Nem vigasztaló, de talán aggodalomra se ad okot az, hogy 1984-ben a kísérleti osztályok átlaga matematikából 0,01%-kal elmarad a hagyományos osztályokétól.

Az az egyenletesség, sőt némi fejlődés, amely az érettségit tett évfolyamok átlageredményeit jellemzi, nem minden iskolára jellemző külön-külön is. Pl. érdekes, hogy a Petrik Szakközépiskola, amely az 1983-as tanévben kísérleti osztályaival (a szakmai megalapozást illető erőteljes kifogásai ellenére) kimagasló eredményeket ért el, az 1984-es évben – különösen egyik kísérleti osztályának körülményei miatt – jóval gyengébben szerepelt.

3. 1984-ben – először a magyar közoktatás történetében – bocsátottak ki kísérleti szakközépiskoláink 5 éves folyamatos iskolai képzéssel képzett fiatal technikusokat.

Az 1983-84-es tanévben 173 tanuló frakozott be a technikusképző V. osztályokba a következő technikusképző szakokra:

forgácsoló technikus,
gépszerelő technikus,
mechanikai műszergyártó és karbantartó technikus,
villamosgépüzemeltető és -karbantartó technikus,
elektronikai műszergyártó és -karbantartó technikus,
általános vegyésztechnikus.

A 174 felvétlből 150-en jelentkeztek technikusminősítő vizsgára, amelyet a következő átlageredménnyel tettek le:

jeles	12
jó	63
közepes	40
elégéséges	30
elégtelen	5

A technikusképzésnek ez az egyetlen kísérleti éve is nagyon sok tapasztalathoz juttatott bennünket és a kísérleti iskolákat mind a képzési tartalmat, mind az oktatási módszereket, mind a sajátos nevelési problémákat, mind pedig a felvétel (az érettségi utáni szelekció) módját illetően. A vizsgák tapasztalatait általában jellemzi a Petrik Szakközépiskola vizsgajegyzőkönyvének a következő megállapítása: „Itt az összehasonlítási alap csak a tanfolyami úton végzetek tanulmányi eredménye. Megállapítható, hogy tanulóink tárgyi ismeretei, előadásmódja összehasonlíthatatlanul kedvezőbb, mint a tanfolyami úton végzetteké.” A technikusminősítő vizsgabizottságok ezt valamennyien hangsúlyozzák, elégedettek az eredményekkel, megalapozott reményüket

fejezik ki, hogy kevesebb élettapasztalattal és üzemi gyakorlattal is – bizonyos adaptációs idő elteltével – az ebben a formában végzettek jól megállják majd helyüket a technikai munkakörökben.

VI.

Tanulmányunk vázlatossága ellenére is – hisszük – képet tudott adni kísérleti céljainkról, amelyeket a kísérleti folyamatban szembesítettünk a valósággal. Képet tudott adni a kísérleti folyamat bonyolultságáról. Rámutattunk azokra a súlyos nehézségekre, amelyekkel szemben találtuk magunkat egyrészt azért, mert bizonyos fontos tényezőkkel a kísérlet előkészítése során nem számoltunk, illetve nem eléggé számoltunk, másrészt mert egy ilyen bonyolult, komplex folyamatban nem is lehet előre számolni minden tényezővel. Bizonyára a kísérleti folyamat vezetési rendszerében is rejlenek hibák. Felsorakoztattunk ugyanakkor olyan eredményeket, amelyek biztatóak arra nézve, hogy kísérleti képzésünk a magyar középfokú képzési rendszer korszerűsítésének lehetséges alternatívája. Jobb tartalmi, szervezeti és vezetési feltételekkel és hatékonyabb közoktatáspolitikai támogatással ezek az eredmények továbbfejleszthetők.

A biztató eredmények ellenére a kísérlet bevalásáról még nem lehet beszélni. Ehhez nem elegendő a záróvizsgák eredményeinek számszerű és minőségi elemzése. Ehhez ténylegesen bevalásvizsgálatok szükségesek: pl. beváltják-e bármilyen „megalapozott reményeinket” a munkahelyen a kísérleti képzésben részesült fiatal szakmunkások, technikusok. Most készítjük elő ezeket a bevalásvizsgálatokat.

Kísérletünket kezdettől olyan tevékenységnek tekintettük, amely a kísérleti folyamat tapasztalatai alapján szisztematikusan fejleszti, korrigálja önmagát. Ez az önfejlesztő folyamat magában foglalja a kísérleti koncepció szükséges módosítását is. Részlegesen erre eddig is sor került. Minthogy azonban most kísérletünk bizonyos értelemben fordulóponthoz érkezett, arra az elhatározásra jutottunk, hogy koncepciónkat újrafogalmazzuk.

Fordulópontról egyrészt azért kell beszélnünk, mert 1985-től nem kísérleti jelleggel megindul a műszaki középiskolai képzés, amely ugyan a mi kísérletünk elképzeléseiből sok mindent tartalmaz, de el is tér tőle. Fordulóponton vagyunk másrészt azért, mert az engedélyezett utolsó kísérleti évfolyamot az elmúlt tanévben beiskoláztuk. A kísérleti képzés folytatása (esetleg már nem kísérleti jelleggel) elképzelhetetlen egy olyan terv kidolgozása nélkül, amely számol az új helyzettel, és levonja a következtetéseket mindazokból a tapasztalatokból, tanulságokból, amelyekről ez a tanulmány nagyon vázlatosan beszámolt.

Publikációs jegyzék

1. Lásd: A kísérleti gimnáziumi fakultatív képzés Csongrád megyei tapasztalatai c. kötetben, 7–21. old. Acta Universitatis Szegediensis de Attila József Nominatae Sectio Paedagogica et Psychologica – Series Specifica Paedagogica.

- A kísérleti modell leírása megjelent a Pedagógiai Szemle 1972. 2. számában is.
2. A kísérleti gimnáziumi fakultatív képzés Csongrád megyei tapasztalatai Acta Universitatis de Attila József Sectio Paedagogica et Psychologica – Series Specifica Paedagogica
 - I. kötet 1977.
 - II. kötet 1978.
 - III. kötet 1979.
 - IV. kötet 1980.
 - V. kötet 1982.
 3. A József Attila Tudományegyetem Pedagógiai Tanszéke által irányított „Egységes alapú középiskolai kísérlet dokumentumanyaga (1978–1983)”. Szeged, 1983. Acta Universitatis Szegediensis de Attila József Nominatae Sectio Paedagogica – Series Specifica Paedagogica, 25–45. old.
 4. Az egységes alapú középiskolai kísérlet tapasztalatai. Acta Universitatis Szegediensis de Attila József Nominatae Sectio Paedagogica et Psychologica – Series Specifica Paedagogica, Szeged, 1984. 227. old.
 Ágoston György: A középiskola egységesítésének tapasztalatai I-II. Köznevelés, 1982. március 5 és március 12.
 Ágoston György: Középiskolai integrációs kísérlet. OTTKT 6. főirány. Bp., 1982.
 Ágoston György: Az iskolakísérletek egyes kutatásszervezési és kutatásmódszertani kérdései. Acta Universitatis Szegediensis de Attila József Nominatae Sectio Paedagogica et Psychologica 25. 1983.
 Ágoston György: A közös alapú középiskolai kísérlet az első érettségire tett kísérleti évfolyam eredményeinek tükrében. Pedagógiai Szemle, 1984. 10.sz. 956–966. old.
 Komlóssy Ákos: Az egységes középiskolai kísérlet tantervi kérdései. OPI, 1982. Tantervelméleti füzetek 5.
 Komlóssy Ákos: Az egységes alapú középiskolai kísérlet modellje. Acta Univ. Szegediensis de Attila József Nom. Sectio Paedagogica et Psychologica 25. 1983.
 Jazamiczkyné Tanács Erzsébet: Az orientáció szerepe az egységes alapú középiskolai képzésben (Lásd: a fenti Actában).
 Laszlovik Éva: Az idegen nyelvi képzés a kísérleti egységes alapú képzésben (Lásd: a fenti Actában).
 5. Lásd ezek jegyzékét az Egységes alapú középiskolai kísérlet dokumentumanyagában, 503–507. old.
 6. Lásd: U.o.
 7. Lásd: Jazamiczkyné Tanács Erzsébet fenti tanulmányában.

A KÍSÉRLETI KÖZÉPISKOLAI ELSŐ SZAKASZRA (1–2. OSZTÁLYRA) ÉPÜLŐ EGYÉVES SZAKMUNKÁSKÉPZÉS TERVEZETE

Tisztelettel felterjesztem a kísérleti középiskolai első szakaszra (1–2. osztályra) épülő egyéves szakmunkásképzés általános indoklását és azoknak a szakmáknak oktatási-nevelési tervét, amelyekben a képzést kísérletileg meg szeretnénk indítani.

Miniszterhelyettes Elvtársat arra kérem, hogy – amennyiben indoklásunkat és a képzési terveket jelenlegi formájában vagy a szükséges módosításokkal elfogadja – engedélyezze az indoklásban felsorolt szakmákban és iskolákban a kísérleti képzés megindítását az 1986–87-es tanévtől kezdve.

A kísérleti középiskolai első szakaszra (1–2. osztályra) épülő egyéves szakmunkásképzés általános indoklása.

A differenciált ágazatokat tartalmazó egységes középiskolai képzés eredeti kísérleti terve már tartalmazta a szakképzést is megalapozó egységes középiskolai első szakasz lehetséges folytatásaként az egyéves szakmunkásképzés koncepcióját. Idézzük a terv I. fejezetének következő részletét:

”...lehetségesnek tartjuk – már a kísérleti szakaszban is –, hogy a gyengébb tanulók, vagy azok, akik dolgozni jobban szeretnének, mint tanulni, a második évfolyam befejezése után abbahagyják tanulmányaikat. Ők megfelelő alpműveltségük és műszaki alapképzettségük birtokában rövidített szakmunkásképzésben részesülhetnek (ez kísérletileg megszervezhető lenne), vagy segédmunkásként, bizonyos adaptációs periódus után betanított munkásként elhelyezkedhetnek. Természetesen semmi sem akadályozza meg őket abban, hogy később, ha érettebbeké válnak, a munka mellett ne folytathassák középiskolai tanulmányaikat.”

A középiskolai első szakaszra épülő egyéves szakmunkásképzés koncepciója a következő megfontolásokból indul ki:

1. A szakközépiskolákba beíratkozó tanulók bizonyos hányadáról eddig is kiderült, hogy a középiskolai tanulmányok befejezéséhez aktuálisan gyengék a képességeik, vagy arra más okok miatt nincs lehetőségük. Ezeknek a tanulóknak nagy része már az első osztály után, többségük a második osztály után kimarad (lemorzsolódik) a szakközépiskolából. Ha szakmunkásképző iskolába kívánnak átiratkozni, legtöbbször előről kell ott kezdeniük tanulmányaikat. Ennek több oka is van: pl. a szakközépiskolák és a szakmunkásképző iskolák tantervei közötti összehangoltság hiánya, a szakmunkásképző iskoláknál tapasztalható bizonyos presztizsféltés. Az az időbeli veszteség, amely ilyen módon éri a szakközépiskolából kimaradt tanulókat, nem indokolt, nem humánus, mert még a gyengébb eredményű szakközépiskolai tanulók is szerezhettek olyan általános műveltségbeli és szakmai alapot, amely módot adhatna számukra egy kisebb követelményekkel fellépő, az előzményekkel szerves egységet

alkotó befejező szakképzésre.

2. Kísérleti képzésünk 1–2. osztályos általános művelő és szakmai alapozó tanterveit konkrétan is elemezve az alábbi következtetésekre jutottunk:

- a) A kísérleti képzésben még a gyengébben teljesítő tanulók általános műveltsége (tudása a közismereti tárgyakból) is mennyiségileg bővebb és minőségileg magasabb szintű, mint a szakmunkástanulóké. Kiegészítésre irodalmi és történelmi ismereteik szorulnak újkori és jelenkori témákból. Ezért megfontolást érdemel továbbjutásuk pótvizsga nélkül a második osztályból az egyéves szakmunkásképzési leágazásba még abban az esetben is, ha a közismereti tárgyak egyikéből a második osztályt elégtelen eredménnyel végzik. Ezt a megfontolást több megkérdézett szakember úgy módosítaná, hogy halasztott pótvizsga engedélyezhető számukra, amelyet a szakmunkásképző év befejezése előtt le kell tenniük.
- b) A kísérleti képzés elméleti szakmai anyaga, amely általános műszaki műveltséget és szakmacsoportos elméleti alapokat ad elmélyült műszaki rajzoktatással, feltétlenül elegendőnek bizonyul arra, hogy egy kevésbé elméletigényes szakma szakmunkása számára szükséges elméleti szakmai ismeretek egy év alatt ráépíthetők és elsajátíthatók legyenek. Sőt az is megállapítható, hogy az így képzett szakmunkás a szűkebb szaktudása mellett színvonalasabb általános szakmai műveltséggel fog rendelkezni, mint amire a szakmunkásképző iskolában tehetne szert.
- c) A kísérleti képzésben részesülő tanulók gyakorlati szakmai képzése kétségtelenül kevesebb heti óraszámban történik, mint a szakmunkásképző iskolák tanulóié. Ezzel szemben gyakorlati képzésük a képzési időből semmit el nem veszítve, intenzív iskolai tanműhelyi képzés, amelyet mind első, mind második osztály után 3–3 hetes üzemi gyakorlat egészít ki. A gyakorlati képzés eredményessége nemcsak az óraszám, hanem a képzés intenzitásának függvénye is. Kísérleti gyakorlati képzésük az 1–2. osztályban elméletigényesebb, kevésbé specializált, mint a szakmunkásképző iskoláké. Tapasztalataink szerint az ilyen gyakorlati képzés párosulva az elmélyültebb szakmai elméleti képzéssel előnyösen hat a szakmai készségek fejleszthetőségére a képzésnek a szűkebb szakmára felkészítő szakaszában. Jogosan feltételezhető tehát, hogy az egyéves szakmunkásképzési folyamatban tervezett szakok szakmai készségei a követelményeknek a megfelelő szinten kialakíthatók.

3. Közéiskolai első szakaszra épülő egyéves szakmunkásképzési leágazást abban az intézményben (formában) célszerű megszervezni, ahol (amelyben) az intenzív képzés személyi és tárgyi feltételei a legjobban biztosíthatók, és ahol a képzés számára a jó, ösztönző légkör megteremthető. A képzés lehetséges:

- a) abban a szakközéiskolában, amelyben a tanuló az 1–2. osztályt végezte. Ennek az a nagy előnye, hogy a tanulóknak nem kell iskolát változtatniuk;
- b) az anyaiskola patronálásával olyan üzemben, amelyben a fenti feltételek megvannak;
- c) szakmunkásképző iskolában, amellyel az elbocsátó szakközéiskola jó szak-

mai együttműködést tud kialakítani.

4. Az egyéves szakmunkásképzési leágazás választására jogi szankciókkal egyetlen tanuló sem kötelezhető. Az iskola azoknak a tanulóknak, akik a középiskola 3–4. osztályának elvégzésére, eredményes érettségi vizsgára gyenge tanulmányi eredmények és képességeik miatt esélytelenek, körültekintő mérlegelés alapján tanácsolhatja tanulmányaiknak az egyéves szakmunkásképzésben történő folytatását. Ennek a tanácsadásnak előzetes megbeszélése a szülőkkel természetesen elengedhetetlen követelmény. A kísérletbe a második osztály végén eddig is beiktatott vizsga (vizsgaszituáció) eredményei az iskolát segítik abban, hogy a tanulók tanulmányi esélyeire vonatkozó prognózisa megbízhatóbb legyen.

5. A fentiekből következik, hogy nincs szó nagy számú tanulóról, akit az egyéves szakmunkásképzési leágazásba irányítanának. Osztályonként 3–5 ilyen tanulóra számítunk. Ez azt jelenti, hogy kísérleti iskoláinkban, amelyekben 4–5 párhuzamos osztály működik, iskolánként 15–20 ilyen tanuló akadhat. Mégis, ha a kísérleti képzés beválik, és más iskolákban is megvalósíthatónak bizonyul, nem jelentéktelen számú tanulóknak tesszük lehetővé, hogy – előképzettségét figyelembe véve – idővesztés nélkül szakképzettséghez jusson. Ez humánus és népgazdasági szempontból is jelentős megoldás.

6. Minthogy az egyéves szakmunkásképzés – a fentieknek megfelelően – kis csoportokban adható, ez növeli intenzitását, és az említetteken túlmenően valószínűsíti, hogy a tervezett szakmákban a szakmunkásképzés mind elméleti, mind gyakorlati követelményeinek eleget tud tenni.

7. A szakmák kiválasztásánál a követelmények teljesíthetőségének szempontja mellett (kevésbé elméletigényes szakmák) tekintettel voltunk a népgazdaság érdekére, igyekeztünk hiányszakmákat választani.

Kérjük Miniszterhelyettes Elvtársat, hogy az alábbi szakmákban – a mellékelt oktatási és nevelési terv alapján – engedélyezze a kísérleti oktatás megindítását 1986 szeptemberétől:

- 303 Gépi forgácsoló
- 303–1 esztergályos
- 303–3 marós
- 315 Szerkezetlakatos
- 315–1 könnyűszerkezet-lakatos
- 505 Villanszerelő
- 505–2 épületvillamossági szerelő
- 810 Vegyianyag-gyártó
- 2203 Telefon- és hálózat szerelő

A kísérleti képzést – az iskola profiljának megfelelő szakmában – az alábbi helyeken kívánjuk indítani:

Déri Miksa Gépészeti és Erősáramú Szakközépiskola, Szeged, Uttörő tér 7.
Ig.: Dr. Perényi János

**Zalka Máté Gépészeti és Gépgyártástechnológiai Szakközépiskola, Miskolc,
Kun B. u. 10. Ig.: Dr. Kálmán András**

**Petrik Lajos Vegyipari Szakközépiskola, Budapest, Thököly u. 48–54. Ig.:
Horváth Géza**

**Kolos Richárd Ipari Szakközépiskola, Budapest, Fehérvári u. 10. Ig.:Bereczki
László**

A KÍSÉRLETI 5 ÉVFOLYAMÚ, ISKOLARENDSZERŰ TECHNIKUSKÉPZÉS ELŐZMÉNYEI ÉS TAPASZTALATAI*

Előzmények

A Köznevelésben több alkalommal is beszámoltunk a JATE Pedagógiai Tanszéke által irányított középiskolai kísérletről, amelynek lényege a középiskola két típusának egymáshoz való közelítése a képzés első szakaszában (közös alap) és a középiskolai szakképzés szerkezetének és tartalmának korszerűsítése. Ez alkalommal a kísérletnek egy fontos, a közvéleményt foglalkoztató részterületének, a kísérleti szakközépiskolákban harmadik éve folyó *technikusképzésnek* a tapasztalatait tesszük közzé.

Mindenekelőtt szükségesnek véljük a kísérleti technikusképzés történetére vonatkozó fontosabb mozzanatok bemutatását. Kísérleti tervünket, amely „Kísérleti terv a gimnáziumi és szakközépiskolai képzés átalakítására egységes középiskolai képzés differenciált ágazataivá” címet viselte, 1977 november 15-én terjesztettük fel jóváhagyás céljából az akkori Oktatási Minisztériumba.

A terv szerint „az egységes két középiskolai évfolyamot követő” szakképző harmadik és negyedik évfolyam képzési célja: „érettségizett, elméletileg jól képzett szakmunkások nevelése az un. elméletigényes szakmák számára (kielégítve természetesen a népgazdaságnak a műszaki alkalmazottak iránti igényét is) és ugyanakkor az arra rátermettek előkészítése szakirányú felsőfokú tanulmányokra vagy a *technikusi képzettség megszerzésére*”.

Ehhez kapcsolódóan a terv II. fejezetének („A kísérleti terv kiinduló pontjai”) 7. pontja a következőket tartalmazza:

„Mint említettük, a szakközépiskolai végzettség *kétféle folyamatos továbbtanulásra* is lehetőséget adna – kísérleti tervünk szerint – az arra rátermetteknek. Egyrészt felvételt nyerhetnének a *szakközépiskolai képzettségüknek megfelelő egyetemi vagy főiskolai tanulmányokra* közvetlenül az *érettségi után*. Sok tapasztalat alapján mondható, hogy a jelenlegi munka mellett szervezett technikusképző tanfolyamok csak részben felelnek meg az elvárásoknak: eléggé alacsony a képesítést nyertek elméleti színvonala. A népgazdaságnak szüksége van olyan fiatal technikusokra, akiknek erősségük az alaposabb elméleti felkészültség, és akik bizonyos adaptációs időszak után a munkahelyen megszerzik a szükséges gyakorlati tapasztalatokat is. Az üzemekben, a vállalatoknál főképp középszintű műszaki vezetőkben van hiány; ez is indokolja a *technikusképzés szerves beillesztését a középiskolai folyamatos szakképzés rendszerébe*. *Ily módon a szakközépiskolai képzés új 2+2+1-es rendszere jönne létre*. A folyamatos technikus-képzés szerves ráépítése a szakközépiskolai képzés érettségit és szakmunkásbizonyítványt adó szakaszára legjobb szakközépiskoláink előtt új, az oktatói személyzetet lelkesítő távlatokat nyitna meg.”

* Társ szerző: Drien Károly.

Megjelent az Acta Universitatis Szegediensis de Attila József Nominatae Sectio Paedagogica et Psychologica 28. számában. Szeged, 1986.

A technikusképzés „szerves beillesztése a középiskolai folyamatos szakképzés rendszerébe” a 4 éves képzésre épülő 5. évfolyam (osztály) bevezetésével – mint látjuk – kezdettől szerves részét képezte kísérleti koncepciónknak. A tervnek e pontja is, mint egyéb pontjai, alapos előkészítő munkának, vizsgálatnak a sűrítménye. Tanulmányoztuk a magyar középfokú szakképzés történetét, több más ország középfokú szakképzési rendszerét, a népgazdaság szakemberstruktúráját és -szükségletét, interjút készítettünk szakközépiskolai igazgatók, tanárok és gazdaságirányítók, gyárigazgatók, főmérnökök népes csoportjával. Így jutottunk tervünknek a technikusképzésre vonatkozó megállapításaihoz.

Az iskolarendszerű, a korábban létezett 4 éves technikusképzésnél magasabb színvonalú, attól tehát lényegesen különböző 5 évfolyamú technikusképzés kísérleti engedélyezésére a közoktatáspolitikai vezetés akkor még nem volt felkészülve. Kísérleti tervünket az Oktatási Minisztérium 1978 július 15-én hagyta jóvá, de a technikusképző 5. évfolyam engedélyezése nélkül. („... iskolai pedagógiai kísérletet – azzal a megszorítással, hogy a kísérlet az 5. osztályra nem terjedhet ki, csak 1-4. osztályra – engedélyezem”.)

Habár a kísérletre kijelölt szakközépiskolák kísérletező kedvét a fenti megszorítás jócskán csökkentette, 1979 szeptemberétől a kísérlet megkezdődött azzal a reménnyel, hogy időközben majd sikerül a technikusképző 5. osztály létesítésére is engedélyt kapnunk úgy, hogy az első induló kísérleti évfolyam nem marad ki az iskolarendszerű technikusképzés lehetőségéből. A kísérleti osztályokba való beiskolázást a következő években mindenesetre nehezítette, hogy engedély hiányában beiskolázási propagandánkban a technikusképesítéshez való eljutást nem helyezhettük kilátásba.

A technikusképző 5. osztály engedélyezése érdekében 1980 decemberében tettünk újabb lépéseket. Idézzünk akkori felterjesztésünkben:

„A kísérletben közreműködő szakemberek-vezetők egyértelműen kérik, hogy a teljesség érdekében a kísérleti hipotézisekben megfogalmazott célkitűzéseknek megfelelően lehetségesé váljék a befejező oktatás: a technikusképző 5. osztály is a kísérlet keretén belül. Ez a befejező év szerves részét képezi a kísérletnek, ugyanakkor az iskolarendszeren belüli feszültségek feloldásának és az ipari igények kielégítésének lehetőségeit is biztosítaná. Mindezek figyelembe vételével ismételten kérem az ötödik – befejező tanév engedélyezését.”

Kérésünk azonban még mindig nem talált megértésre. Időközben az 1982-es oktatásügyi párthatározatot előkészítő széleskörű vizsgálatok szintén arra az eredményre jutottak, hogy a középfokú szakképzés továbbfejlesztése során a technikusképzés iskolarendszerű formáját is újból létre kell hozni. Ez az oktatásügy fejlesztésében olyanira hangsúlyos kérdésnek bizonyult, hogy a Minisztertanács még az oktatásügy egészét érintő fejlesztési terv elkészülte előtt határozatot hozott az iskolarendszerű technikusképzés 1985 szeptemberétől történő bevezetésére vonatkozóan. Időtartamát a mi elképzelésünkkel megegyezően 5 évfolyamban állapította meg. Bár a képzés szerkezetére vonatkozóan a miénktől eltérő tervek alakultak ki, mégis a körülményeket kedvezőnek ítéltük meg újabb határozott lépések megtételére, hogy kísérleti 5. osztályaink indítására engedélyt kapjunk. Úgy gondoltuk, hogy a mi kísérleti technikusképzésünk tapasztalatait jól tudja majd hasznosítani az 1985-ben országosan beve-

zetésre kerülő technikusképzés akkor is, ha a képzés más szerkezetben (2+3) valósul majd meg. Ha a kísérleti technikusképző osztályok 1983 szeptemberében megkezdhetnék működésüket, részt vehetnének még bennük első, 1979 szeptemberében indult kísérleti osztályaink tanulói is, és ilyen módon 6 végző kísérleti évfolyam tapasztalatait bocsáthatnók az illetékesek rendelkezésére 1990-ig, amikor az 1985-ben induló képzési rendszerben a tanulók először tesznek majd technikusképesítő vizsgát. Az engedély elnyerésétől egyébként – úgy éreztük – iskolakísérletünk további sorsa is nagy mértékben függ. Kísérleti iskoláink vezetőiben és tanáraiban a technikusképző osztályok indításának elutasítása ugyanis olyan véleményt erősített volna, amely szerint a magyar oktatásügy irányító szervei, amelyek időközben átrendeződtek, vezetőik kicserélődtek, kísérletünk tapasztalatait nem igénylik, kísérletünk tehát tulajdonképpen a közoktatásfejlesztés fő árama mellé került felesleges erőfeszítés.

Minthogy a Művelődésügyi és Ipari Minisztérium illetékeseivel folytatott tárgyalásaink – bizonyos kompromisszumok tudomásul vételével – egy újabb engedélykérés pozitív elbírálásának esélyéről győzött meg bennünket, 1983 február 7-én ismételt felterjesztést tettünk a technikusképző 5. osztályok indításának engedélytetése érdekében. Erre a felterjesztésünkre a válasz kedvező volt, 1983. március 18-án – még tehát az első kísérleti osztályok érettségi-képesítő vizsgája előtt – a Művelődési Minisztérium az Ipari Minisztérium hozzájárulásával engedélyezte „a kísérletben eddig részt vevő és eredményes érettségi-képesítő vizsgát tett tanulók számára az V. év szervezését az 1983/84. tanévben a technikusminősítő vizsgára való felkészítés céljából”.

Mielőtt ennek a kísérleti technikusképzésünket meghatározó okiratnak a részleteire rátérnénk, felhívjuk a figyelmet a belőle fent idézett részletre, amely szerint a technikus minősítésre felkészítő kísérleti 5. osztály szervezésére csupán az 1983/84-es tanévre kaptunk engedélyt. Csak szóbeli ígéret biztatott bennünket, hogy – a kísérleti tapasztalatoktól függően – az engedélyt tanévenként meg fogják hosszabbítani. Bár a dolog újdonsága miatt megértettük ezt az óvatosságot, elégedettek mgsem lehettünk. Egyrészt egy ilyen horderejű kísérleti képzés megítélésére egy tanév tanulságai nem elegendők, másrészt a technikus minősítés megszerzési lehetőségének a bizonytalansága kedvezőtlenül hatott mind az alsó évfolyamú tanulók tanulási, mind a tanárok tanítási tevékenységére. Ezért – a kétségkívül fennálló rizikó ellenére – olyan engedélyezés elérésére törekedtünk, amely a technikusképző 5. osztályok nyitásának lehetőségét a kísérlet egész időtartamára biztosítja. Ez az engedélyezés 1984 januárjában történt meg. Tartalmilag azonban továbbra is az első, az 1983-as okirat maradt az irányadó.

Az engedélyek – a számunkra kompromisszumokat jelentő tartalmi kikötések ellenére – nagy örömet váltottak ki mind a kísérleti középiskolák tanárai, oktatói, mind a tanulói körében.

Milyen kompromisszumokat kellett tudomásul vennünk? Eredeti koncepciónk természetesen az 5. évfolyamot (osztályt) nem az akkor érvényben lévő „technikusi minősítő vizsgára való felkészítésként” tervezte meg. A gyors tudományos-műszaki

fejlődés igényeinek kívántuk megfeleltetni a szakképzést és a képesítéseket is: mind a szakmunkás-, mind a technikusképesítést. Ezeket az igényeket is tömören felvázolta kísérleti tervünk:

„Korunk tudományos-műszaki fejlődése megváltoztatja az ember szerepét a munkafolyamatban. *Az erősen specializált munkás típusát felváltja az általánosan művelt, egy szakmacsoport elméleti alapjait is ismerő munkás új típusa.* Ez a tendencia magasabb szinten érvényesül a technikussal és a mérnökkel szemben is. Csökken a munkafolyamatban a speciális fizikai munkavégzés képességének, a kezűgyességnek, a mechanikus begyakorlottságnak a szerepe, ugyanakkor egyre fontosabbá válik az általános és az elméleti szakmai műveltség alapján megszerezhető áttekintő képesség, a műszaki-szervezési problémák felismerésének és gyors megoldásának képessége, a termelést szabályozó összefüggések ismerete.

A gyors technikai változások a korábban megszerzett ismeretek egy részét elavulttá teszik. A munkavállalókat tehát arra kell képessé tenni, *hogy rövid idő alatt tudjanak átállni más tevékenységi körök ellátására.* Ennek feltétele, hogy a képzésben a hangsúlyt az alapelvek elsajátítására és az összefüggések megértésére helyezzük.”

A fenti igényeknek, terveknek megfelelően terveztük mind az általánosan művelő, mind az elméleti és gyakorlati szakmai képző tárgyak tanterveit és a szakmunkás- és technikusképesítés követelményrendszerét. Az engedélyezésre eredetileg (1977-ben) felterjesztett kísérleti tervünk óratervi mellékletei a következő technikus képesítéseket tartalmazzák:

- | | |
|--|-----------------------------|
| - a gépészeti szakon | - általános gépésztechnikus |
| | gyengeáramú technikus |
| - a villamosipari szakon | - erősáramú technikus |
| - a finommechanikai és
műszeripari szakon | - műszeripari technikus |
| - a vegyipari szakon | - vegyipari technikus |

Ha nem is tartottuk a fent megnevezetteket megváltoztathatatlan képesítési kategóriáknak, mindenesetre határozottan törekedtünk a fenálló, szűken specializáló technikusminősítéseknél szélesebb szakmai területre érvényes technikusképesítéseket tervezni azzal az elgondolással, hogy a mindenkor szükséges és a munkaévek alatt bizonyára többször változó specializálódást munkahelyi képzés (továbbképzés) segíti majd elő.

Engedélyünk azonban – mint a fent közölt szövegrészből is világosan kitűnik – nem arra szolgált, hogy az általunk eredetileg tervezett, képesítő vizsgával záruló ötéves, új tartalmú technikusképzést 2+2+1-es szerkezetben megvalósíthatjuk, hanem arra, hogy az 5. évben az érvényben lévő technikusminősítő vizsgákra felkészíthessük a tanulókat. Az engedélyező okirat ezt határozottan kiköti: „... az ötödik évet végző tanulók technikussá minősítése az 1/1972. KGM. és az 5/1972. NIM. számú rendeletek alapján történhet”.

Az engedélyező okirat még a következőkre is figyelmezteti a kísérletvezetőt:

„Felhívom Ágoston elvtárs figyelmét, hogy a technikusminősítő vizsgára való felkészítésnek ezt a módját olyan megoldásnak tekintjük, amely nem azonos a tervezett

és 1985-ben induló új iskolarendszerű technikusképzéssel. Kérem ezért, hogy a kísérlettel kapcsolatos minden nemű publikáció kapcsán ügyeljen arra, hogy a különbség nyilvánvaló legyen.”

Ahogy kellően nem nyert indoklást kísérleti technikusképzésünk beszabályozása a fennálló technikusminősítési követelményekkel, ugyanúgy máig érthetetlen számunkra a kísérlet eme merev elhatárolása „az 1985-ben induló új iskolarendszerű technikusképzéstől”. Mi attól nem elhatárolódni kívántunk, hanem azt szeretttük volna és szeretnénk jelenleg is, hogy kísérletünk eredeti funkcióját a technikusképzés vonatkozásában is minél jobban betöltse: „a tévlati iskolarendszer szerkezetének és tartalmának kimunkálásához megbízható tényanyagot, felhasználható tapasztalatokat és megalapozott javaslatokat szolgáltatson”. (A kísérlet funkciójának előbbi meghatározását lásd a kísérletet engedélyező 1978-as okiratban.)

Az engedélyezők elzárkóztak minden olyan felvetésünktől, amely arra irányult, hogy a kísérleti technikusképző 5. évfolyam tanulói tanulmányi eredményeiktől függetlenül ösztöndíjban részesüljenek, sőt a vizsgadíjak kötelezettségétől sem mentesüljenek. Szerencsére az iskolák sok tanuló számára kedvező anyagi feltételeket tudtak teremteni azáltal, hogy a nekik elhelyezkedési lehetőséget feikínáló üzemekkel tanulmányi segínyt biztosító szerződést köthettek.

Az engedély említett korlátozó kikötései ellenére is – mint említettük – meglepéssel töltötte el a kísérletezőket: mi valósíthattuk meg először a magyar közoktatás történetében az ötéves iskolarendszerű technikusképzést, a mi kísérleti osztályaink tanulói juthattak folyamatos középfokú tanulmányaik befejezésekként technikus oklevélhez.

A technikusminősítő vizsgára felkészítő kísérleti képzés tartalma, vizsgakövetelményei

A technikusminősítő vizsgára felkészítő 5. évfolyam elvégzésének feltételül az engedélyező okirat a negyedik év végén tett sikeres érettségi-képesítő vizsgát szabta meg, a technikusminősítő vizsga feltételül pedig „az 5. év sikeres elvégzését”, amelyre „a szakközépiskolai rendtartás előírásai értelemszerűen vonatkoznak”, tehát a tanulók szabályszerűen félévi értesítőt és év végi bizonyítványt kapnak, a pótvizsgára és évis-mértlésre vonatkozóan is szakközépiskolai rendtartás az irányadó.

Az engedélyezett technikus szakok a kísérletbe bevont szakközépiskolák szakmunkásképző szakjainak megfelelően a következők:

a 303-1 gépi forgácsoló (esztergályos) tanulók részére

a 3.10 forgácsoló technikus szak,

a 313-3 gépszerelő és -karbantartó géplakatos tanulók részére

a 4.10 gépszerelő technikus szak,

a 615-2 mechanikai műszerész (műszergyártó és -karbantartó) tanulók részére

a 12.30 mechanikai műszergyártó és -karbantartó technikus szak,

a 504-3 elektrolakatos (villamosgépszerelő) tanulók részére
a 10.21 villamosgép üzemeltető és -karbantartó technikus szak,

a 601 elektronikai műszerész tanulók részére
a 12.40 elektronikai műszergyártó és -karbantartó technikus szak,

a 810 vegyianyaggyártó tanulók részére
az általános vegyésztechnikus szak.

Az engedélyező okirat a technikusminősítő vizsga feltétel- és követelményrendszerét annyiban természetesen módosítja, amennyiben azt a kísérleti helyzet okvetlenül megköveteli. Így is lényeges módosítások ezek, amelyek a kísérleti képzésnek a régi minősítési kategóriákba szűrttől is lehetőséget adnak tartalmi korszerűsítésre, ha a kísérleti 1-4. osztály képzési tartalma, az érettségi-képesítő vizsga és a némileg módosított technikusminősítési követelményrendszer közötti, nem kevés problémát okozó aszinkront nem is tudják feloldani. Ezt az aszinkront az iskolák jelentéseikben a következőképpen jelzik: „A minősítő vizsga szakmai kérdései és az év közben tanultak között nincs megfelelő kapcsolat. Így külön felkészítő munka szükséges.” (Zalka Máté Szakközépiskola) – „A minősítő vizsgán a tanulók egy tárgyból: szakmai elméletből vizsgáznak, ami azonban a képzés során több tárgyból tevődik össze. Ez önmagában nem baj, az azonban igen, hogy a tantervek és a vizsgakérdések nincsenek összhangban... hogyan dolgozzék a szaktanár: a tantervi anyagot tanítsa-e, vagy vizsgára készítsen-e fel?” (Déri Miksa Szakközépiskola)

A kísérleti 5. évfolyam elvégzése után lehetővé tehető technikusminősítő vizsga követelményrendszere a következő:

1. Társadalompolitikai ismeretek (szóbeli)
2. Vezetési és szervezési (gazdasági) ismeretek (szóbeli)

Mindkét vizsgatárgyban a technikusminősítésre jelenleg előírt teljes tananyag

3. Szakmai ismeretek

3.1. Szakmai elméleti ismeretek (írásbeli, szóbeli)

3.2. Szakmai gyakorlatok

A tantárgyak tartalma maximálisan 20%-kal térhet el a technikusminősítésre jelenleg előírt tananyagtól, úgy, hogy a speciális ismeretek rovására az általános ismeretek aránya növekszik. Ezt a változtatást a tantervek készítése során kell egyeztetni az Ipari Minisztérium Oktatási Osztályával.

4. Szakdolgozat

A szakdolgozat helyett a tanulóknak záródolgozatot kell készíteniük technológiai, illetőleg szakmai ismereti tartalommal.

A technikusminősítő vizsgán való részvétel feltétele a 4. év végén tett sikeres érettségi-képesítő vizsga, valamint az ötödik év sikeres befejezése. Az Ipari Minisztérium a 2 éves üzemi gyakorlat alól felmentést ad.

A vizsgák megszervezése és lebonyolítása, azok dokumentálása, a tanügyi nyomtatványok és bizonyítványok kiállítása az érettségi-képesítő vizsgákon a 108/1982./M.K. 9./MM számú miniszteri utasítással kiadott „Szakközépiskolai

érettségi-képesítő vizsgaszabályzat” szerint, a technikusminősítő vizsgán az Ipari Minisztérium által kiadott „A technikusminősítés szervezeti és vizsgaszabályzata” szerint történik.

Jelentősnek tartjuk a normál-vizsgakövetelményektől való 20 %-os eltérés lehetőségét a szakmai vizsgatárgyakat illetően mégpedig „a speciális ismeretek rovására és az általános ismeretek javára”. Ez volt az a kompromisszumos megoldás, amely módot adott arra, hogy a fennálló technikusminősítési rendszerben maradvá mégis megközelítsük eredeti elképzelésünket: a kevésbé specializáló, az elmélyültebb általános és a szélesebb, elméletigényesebb, konvertálhatóbb szakmai műveltséget biztosító szakemberképzést. Megtarthattuk az 1-4. osztály tantárgyrendszerére és tananyagára épülő eredetileg tervezett tantárgyrendszert és lényegében a tantervi anyagot is. A teljes összhangot azonban a vizsgakövetelmények és az 5. év tananyaga között – mint fentebb jeleztük – nem sikerült megteremteni. Ilyenkor természetesen mindig a vizsgakövetelmények az erősebb hatalmak, amelyek a tényleges oktatási folyamatban a hozzájuk való alkalmazkodásra kényszerítik a tanulót.

A kísérleti 5. évfolyam jelenlegi óratervei a következők:

Minden szakon oktatott tantárgyak:

Idegen nyelv: orosz	heti 2	óra
II. idegen nyelv	heti 2	óra
Testnevelés	heti 2	óra
Osztályfőnöki óra	heti 1	óra
Társadalompolitikai ism.	heti 2	óra
Vezetési és szervezési (gazdasági) ismeretek	heti 2	óra
Szakmai gyakorlat*	heti 6	óra
Műszaki mérések*	heti 3 (3)	óra
	<u>20</u>	<u>óra</u>

(* eltérő – a szaknak megfelelő – tartalommal)

Gépipari szak (forgácsoló v. gépszerelő technikus)

Automatika	heti 3	óra
Technológia	heti 3+2**	óra
Géptan	heti 3+2**	óra
	<u>13</u>	<u>óra</u>
Összesen:	<u>33</u>	<u>óra</u>

Finommechanikai és műszeripari szak

(mechanikai műszergyártó és karbantartó technikus)

Ipari elektronika	heti 2	óra
Automatika	heti 1	óra
Műszeripari technológiák	heti 2+2	óra**
Műszeripari szerkezetek és készülékek	heti 3+2	óra**
	<u>12</u>	<u>óra</u>
Összesen:	<u>32</u>	<u>óra</u>

Villamosipari szak

Erősáram (villamosgép üzemeltető és karbantartó technikus)

Számítógépek	heti 2	óra
Technológiai	heti 3+2	óra**
Villamosgépek és berendezések	heti 3+2	óra**
	<u>12</u>	<u>óra</u>
Összesen:	<u>32</u>	<u>óra</u>

Gyengeáram (Elektronikai műszergyártó és karbantartó technikus)

Számítógépek	heti 2	óra
Technológia	heti 3+2	óra**
Elektronikai áramkörök és berendezések	heti 3+2	óra**
	<u>12</u>	<u>óra</u>
Összesen:	<u>32</u>	<u>óra</u>

Vegyipari szak (általános vegyésztechnikus)

Fizikai kémia	heti 2	óra
Automatika	heti 2	óra
Kémiai technológia	heti 3+2	óra**
Vegyipari műveletek	heti 2+2	óra**
	<u>13</u>	<u>óra</u>
Összesen:	<u>33</u>	<u>óra</u>

(** tantermi gyakorlat)

Néhány megjegyzés kívánczik az ismertetett követelményrendszerhez és az óratervekhez.

Bizonyára meglepetést kelt, hogy az 5. évben két idegen nyelv tanulását várjuk el a technikusjelöltektől. Az idegen nyelvek tanulásának kísérletünkben kezdettől nagy jelentőséget tulajdonítottunk. A második idegen nyelv tanulását nemcsak azért vezetjük be az 1-2. osztályban kötelezően (a tantervi ún. szabadsávot felhasználva csaknem gimnáziumi idegen nyelvtanulási feltételeket teremtve), mert komolyan gondoltuk a „korrekciós irányváltás” lehetőségét különbözeti vizsga nélkül a második osztály után, hanem mert fontosnak tartottuk megadni az orosz nyelv mellett egy másik világnyelvből is a szükséges nyelvi alapokat a középfokú szakképzésben részesülő tanulóknak számára. A nyelvi alapok elsajátítása a középiskolában elengedhetetlen feltétele annak, hogy a szakembereknek a maénál sokkal nagyobb aránya jusson el a középiskola elvégzése után szorgalmas tanulással, önképzéssel idegen nyelvek legalább passzív (szakszövegek megértése), de – ha szükséges számukra – aktív használatához is. Tapasztalataink szerint a szakközépiskolát végzett tanulók az egyetemen is nehezen, kevés eredménnyel tanulják a második idegen nyelvet, mert a középiskola nyelvi alapozó tevékenysége idősebb korban csak olyan nehézségek árán pótolható, amelynek áthidalására kevesen képesek.

A két évi kötelező tanulás után – meggyőződésünk ellenére, de a sok fennálló akadályt tudomásul véve – a 3-4. osztályban a második idegen nyelvet szabadon választható, de osztályzattal is értékelendő tárggyá tettük. Iskolánként nagy szóródással, de átlagosan mégis a tanulók 50 %-a a 3-4. osztályban is tanulja a második idegen nyelvet. Az 5. évfolyamon – külön csoportot alkotva belőlük – azoknak a tanulóknak is lehetővé tettük a második idegen nyelv tanulásának folytatását, akik azt a 2. osztály után – különböző okokból – abbahagyták. Ez kétségtelenül vitatható eljárás. Tapasztalataink szerint azonban vannak olyan tanulók, akik a két évi szünet után a nyelvtanulás jelentőségét felismerve kedvvel és eredménnyel folytatják a nyelvtanulást. Az idegen nyelvek tanárainak azt javasoltuk, hogy már az 1-4. osztály idegen nyelvi tantervi anyagába is vegyenek fel szakmai szókincset, könnyebb szakszövegeket. Az 5. évfolyamon viszont a súlypont a szakszövegolvasás. Ehhez a kísérleti iskolák nyelvtanárai – főiskolai-egyetemi jegyzetek, idegennyelvű népszerűsítő tudományos irodalmi szövegek felhasználásával – szöveggyűjteményeket állítottak össze.

Kísérleti szakközépiskoláinkban az idegen nyelvek oktatása – többek között a hagyományok, állandó státuszban lévő tanerők hiánya miatt – nem problémátlan. De hátrálékv, nehéz feladat még a szakközépiskolai nyelvvoktatás céljának és az e célnak és a rendelkezésre álló időkereteknek megfelelő tantervi anyag kidolgozása is. Mindeme problémák ellenére örülünk, hogy a magyar közoktatás történetében először vált lehetővé szakközépiskolás tanulók számára két idegen nyelv alapjainak az elsajátítása tantervi keretekben. Az iskolák jelentéseikben a következőképpen jellemzik az idegen nyelvvoktatás jelenlegi helyzetét:

„A 12-15 fős csoportokban két-három olyan tanuló van, akit az orosz, illetve az angol nyelv *komolyabban* érdekel mind a 3., mind a 4. osztályban. Ezek általában a jobb tanulók. Az 5. évfolyamon több tanulónál fokozódik az érdeklődés, mert előtérbe kerül a szakszövegek fordítása, a szakszótárazás, és ennek a szakdolgozat készítése során is hasznát vehetik orosz vagy angol nyelvű szakirodalom tanulmányozásával.” (Petrik Lajos Szakközépiskola) – „Míg a tanulók az angol nyelvet szívesen tanulják, az orosz kevésbé (a tankönyve is száraz, unalmas). Az 1984-85-ös tanévben számszerűen is megnőtt a 3-4. osztályban az angol nyelvet tanulók száma. Szeretnénk, ha a jövőben néhány tanulónk orosz és/vagy angol nyelvből is érettségizne, illetve középfokú nyelvvizsgát tenne.” (Kolos R. Szakközépiskola)

Idő, de egyéb feltételek hiánya miatt sem állt módunkban tankönyveket vagy tankönyvpótló jegyzeteket készíttetni az 5. évfolyam számára. Már az 1-4. évfolyam ellátása is tankönyvpótló anyagokkal hihetetlen erőfeszítést igényelt tőlünk. Ennek ellenére a rendszeres tanítást akadályozó nagyobb nehézségek nem léptek fel: egyrészt a technikusminősítésre felkészítő tankönyvekből, főiskolai jegyzetekből minden iskola kielégítően – ha nem is optimálisan – összeállította a tanítandó és tanulandó tanulmányanyagot. A 3-4. évfolyam általunk készíttetett tankönyvpótló jegyzeteiben is voltak olyan anyagrészek, amelyek az 5. évfolyam tantervében is szerepeltek. Ha kizárólag csak a technikusminősítés fennálló követelményrendszerét tekintjük, a kísérleti 3-4. évfolyam szakmai tananyaga nem kis arányban ki is elégíti ezeket a követelményeket, másrészt egy olyan kétféle lépésben, amelynek első lépése a befejezett szakképesítést (érettségizett szakmunkás) ad, elkerülhetetlen és szükséges is bizonyos tana-

nyagrészek újbóli megtárgyalása magasabb szinten, más összefüggésekben. A nélkülözhetetlen és szükséges ismételések és az új anyag arányát azonban alapos vizsgálat tárgyává kell tennünk, mert egyes szakokon – pl. a mechanikai műszergyártó és karbantartó szakon – a tanulók észrevételezték, hogy túl sok az ismételés. Ennek azonban a már említett kényszerű dilemma is oka lehet: vizsgára készítsen-e fel a tanár, vagy pedig a tantervi anyag szerint haladjon. Ez a dilemma nyilván feloldható, ha a technikusminősítés jelenlegi rendszeréről áttérhetünk az általánosabb technikusképesítési rendszerre.

A társadalompolitikai ismeretek tanításához a marxizmus-leninizmus esti középiskola, a vezetési és szervezési ismeretek tanításához a technikusminősítésre felkészítő tanfolyam tankönyvét használták a tanulók, de tanáraik eszközölte számos korszerűsítéssel, kiegészítéssel, rövidítéssel. A marxizmus-leninizmus esti középiskola tananyaga használhatónak bizonyult, de az iskolák mégis egyrészt túlméretezettsége miatt, másrészt mert nem veszi (nem is veheti) tekintetbe a középiskolában már elsajátított történelmi-társadalmi-filozófiai ismereteket, a célnak jobban megfelelő tankönyvet sürgetnek társadalompolitikai ismeretekből. Méginkább szükséges és sürgető új tankönyv a vezetési-szervezési ismeretekből, egyrészt mert a tanfolyami anyag teljesen elavult, másrészt mert nem veszi (nem is veheti) tekintetbe, hogy munka- és életpéldákhoz még nem rendelkező technikusjelöltekről van szó.

Tanulságos, hogy a kísérleti iskolák sürgetik a jó, adekvát tankönyveket az 5. évfolyam számára, de helytelennek vélnék az egy tankönyvből való tanulást. Fontos szerintük, hogy a tanulók kijelölt és önállóan választott szakirodalmat is tanulmányozzanak, minél önállóbban tanuljanak. Az Egressy Szakközépiskola jelentésében a tanulásmódszertanra vonatkozóan a következő megfontolandó sorokat olvashatjuk: „Rákényszerítettük a tanulókat a rendszeres, önálló jegyzetelésre, egy-egy nagyobb anyagrész komplex áttekintésére. Bevezettük a témánkénti, mindenkire kiterjedő számonkérést és egy-egy témából kiselőadások tartását.” A Kolos Szakközépiskola jelentéséből úgy tűnik, hogy ezen a szinten a tankönyvnek elvileg is csak a „segédanyag” szerepét szánják; fontosabb ismeretforrás „az ajánlott szakirodalom” amelynek jegyzékét a szakmai munkaközösségek állítják össze, és évenként felfrissítik. Különösen a Déry Szakközépiskola jelentéséből értesülünk arról, hogy az iskolák nagy összegeket szántak friss szakirodalom beszerzésére. A társadalompolitikai és a vezetési-szervezési ismeretek tanórái közül sok alakul át a tanulók önálló felkészülésén alapuló „szemináriumi megbeszélésre”, sok órán szerepelnek kiselőadással, önálló egyéni és kiscsoportos feldolgozásokkal.

A fentiek egyértelműen – még a tantervi anyag és a vizsgakövetelmények optimális összhangja esetén is – az 5. évfolyam sajátos oktatásmódszertanának szükségességére utalnak, amely tekintetbe veszi, hogy az 5. évfolyam tanulói már érettségit tettek, magukat felnőttnek érző fiatalok, akiktől nemcsak elvárni lehet az önállóbb tevékenységet, hanem azt ők maguk is igénylik. Az Egressy Szakközépiskola jelentésében olvasható: a tanulók „nagyon” kifogásolták, hogy az 5. évfolyamon „sok az ismételés”, „kevés újat” kapnak; javasolták, „legyen több mérési gyakorlat, illetve tantermi gyakorlat, érvényesüljön jobban öntevékenységük”.

Már a tanulók fenti javaslata is utal arra, hogy az önálló, alkotó szakmai tevé-

kenységre különösen sok lehetőség nyílik a gyakorlati jellegű foglalkozásokon. Az óraterv az alkalmazó-gyakorlati foglalkozások egész rendszerét tartalmazza. A tanév 3 hetes összefüggő termelő jellegű gyakorlattal kezdődik augusztus 22-én. A 30 hétre tervezett tanévben heti 6 óra a szakmai gyakorlat. Ezt a gyakorlatot üzemekben, vállalatoknál célszerű megszervezni, iskolai tanműhelyben akkor, ha komoly, intenzív gyakorlati képzésre alkalmas üzemi-vállalati háttér nem áll rendelkezésre, vagy olyan speciális gyártási, technológiai feladatok esetében, amelyek teljesítéséhez az adott üzemi feltételek alkalmatlanok. Minden szak tanterve tartalmaz továbbá heti 3 óra műszaki mérést, továbbá – mint láttuk – az alapvető szaktárgyak elméleti anyagához szervesen kapcsolódó heti 2-2 óra (összesen 4 óra) tantermi gyakorlatot. A gyakorlati képzésnek ezek az alkalmai sok, a tanulók műszaki intelligenciáját próbára tevő önálló műszaki feladat, probléma megoldására adnak lehetőséget.

Ami a záródolgozat problémakörét illeti, erre a vizsgatapasztalatokról szóló részben részletesen kitérünk. Itt csak azt jegyezzük meg, hogy a záró-dolgozat készítési folyamat az önálló alkotó munka legmagasabb formája lehet a technikusképzésben.

Felvétel az 5. évfolyamra

Az 1983/84. tanévben az iskolák különösebb szűrés nélkül vették fel a tanulókat az 5. évfolyamra: tehát csaknem mindenkit, aki az érettségi-képesítő vizsga eredményes letele után jelentkezett, és természetesen utólag azokat a jelentkezőket is, akik sikertelenül próbálkoztak felsőoktatási intézménybe bejutni. Elvileg ugyan az eredményes érettségi-képesítő vizsgán kívül, amely elégséges átlaggal is „eredményes”, más felvételi kritériumok megállapítását is szükségesnek tartottuk volna, de a szinte az utolsó pillanatban érkezett engedély miatt aktuálisan méltánytalannak véltünk minden egyéb felvételi követelményt, mert azt jóval korábban kellett volna közölni a tanulókkal és szüleikkel.

Az 1984/85. tanévben – az első 5. évfolyamunk alább ismertetett tanulságai alapján is – az iskolák az eredményes érettségi-képesítő vizsgán kívül más felvételi kritériumokat is megszabtak. A budapesti iskolák a 4. évfolyamon félévkor közölték a tanulókkal és szüleikkel az általuk meghatározott felvételi „keretszámokat” és a felvétel feltételeit: egy maximálisan 60 pontos rendszerben elfoglalt sorrend, továbbá az osztályfőnök pozitív javaslata és a KISZ pozitív véleménye az iskolaközösségben végzett tevékenységről. A pontszámokba 50-50 %-os arányban a négy év folyamán elért tanulmányi eredmények és az érettségi-képesítő vizsga eredményei számítanak be. A Déri Miksa Szakközépiskola az érettségi vizsga átlageredményei alapján kialakított sorrend szerint vette fel a tanulókat, a határt a keretszámok adták.

A technikusképző 5. évfolyam létszámának meghatározását a kísérletben még nem befolyásolják munkaerőgazdálkodási tényezők. A kísérlet során képzett fiatal technikusoknak nincsenek elhelyezkedési gondjaik. Véleményünk szerint az iskola-rendszerű technikusképzés általánossá válásával azonban a felvételi létszám szabályozásának elsőrendű tényezője a munkaerőszükséglet, a technikusok iránti kereslet lesz.

A kísérletben kialakuló felvételi eljárások a 4+1-es szerkezetben működő technikus-képzésben jól felhasználhatók lesznek. A 2+3-as szerkezetben működő technikus-képzésben a munkaerőszükséglet szempontját nehezebb lesz figyelembe venni.

Az elmodottakból érthető, hogy az 1984/85-ös tanévben az 5. évfolyamba felvettek létszáma csökkent az előző tanévéhez képest.

A felvettek létszáma

Iskola és szak	1983/1984	1984/1985
Petrik Lajos Szk. ált.vegyész	30	32
Kolos Richárd Szk. elektronikai műszergyártó és karbantartó	16	10
Egressy Gábor Szk. elektronikai műszergyártó és karbantartó mechanikai műszergyártó és karbantartó	34	31
Zalka Máté Szk. forgácsoló techn. gépszerelő techn.	40	29
Déri Miksa Szk. forgácsoló techn. gépszerelő techn. erősáramú gép- és készüléküzemeltető technikus	56	40
A felvettek összlétszáma	176	142
Az érettségi-képesítő vizsgát tettek %-ban	56,77 %	37,97%

Az 5. évfolyam tanulóiinak beilleszkedése az iskola életébe

Az 5. évfolyam sajátos nevelési és oktatási problémákat vet fel. A problémák sajátosságának a forrása jórészt az 5. évfolyam sajátos helyzete az iskolában: olyan tanulókról van ugyanis szó, akik már érettségi-képesítő vizsgát tettek.

Ez a sajátos helyzet az 1983/84-es tanévben felvett első 5. évfolyamunknál kezdetben sok negatívumban jutott kifejeződésre. Csaknem minden kísérleti iskola jelzett beilleszkedési zavarokat.

„Tanulóink úgy tértek vissza érettségi után az 5. évfolyamra, mintha az nem szerves részét képezné középiskolai képzésüknek. Nem akartak beilleszkedni az iskola hagyományos rendjébe. Úgy képzeltek, hogy külön kasztot alkotnak a középiskolások és a főiskolások között. E tévhitet sikerült elterjeszteniük az iskola többi tanulója között is, akik irigykedve nézték «nem középiskolás» társaikat. Ebből a jelenségből fakadt, hogy meglazult a tanulmányi fegyelem. A tanulók hiányzásokat engedtek meg maguknak, azt hitték, elegendő be-bejönni az iskolába, és ölükbe pottyann a technikus oklevél. E jelenségeket tapasztalva az iskolavezetés sürgős és hathatós intézkedéseket fogantatosított. Rövid időn belül sikerült rendet rakni a fejekben, így kisebb-nagyobb zökkenőkkel újból megtalálták helyüket.” (Egressy Gábor Szakközépiskola) – „Az 5. évfolyam beindulása az iskola életében ömömteli, de egyben sok gondot okozó esemény volt... természetesen felkészült nevelőtestületünk az évfolyam fogadására, az elmúlt év azonban mindenképpen a tapasztalatszerzés éve volt... a tanév elején igen laza volt a tanulmányi fegyelem. Nehezítették a helyzetet azok a tanulók, akik az előző négy évben is csak annyit tanultak, hogy meg ne bukjanak, szorgalmuk, önálló munkavégző akaratuk csekély volt... a tanév során egyéb fegyelmi problémák is voltak: a tanulók nem találták, nem érezték pontos helyüket, helyzetüket. Főiskolásoknak, egyetemistáknak hitték magukat, azonban ez inkább szabadosabb viselkedésben, mintsem önállóbb, intenzívebb tanulásban mutatkozott meg.” (Déri Miksa Szakközépiskola) – „Az 5. osztályosok viselkedésével kapcsolatosan alapvető gondjaink nem voltak. Igaz, év elején egy-két tanuló megpróbált berzenkedni amiatt, hogy az iskola házirendjét, a rendtartás előírásait nekik is be kell tartaniuk. Ez a szembenállás azonban hamar megszűnt, és nagyon hasznos tagjai lettek iskolai közösségünknek.” (Petrík Lajos Szakközépiskola)

A fenti anomáliák részben kétségkívül abból származtak, hogy válogatás nélkül vették fel 5. évfolyamra a tanulókat, és így olyanok is kerültek közéjük, akik tanulmányi és/vagy magatartási okok miatt – legalábbis aktuálisan – nem lettek volna valószínű technikusjelölteknek. Ezek a tanulók, amennyiben pozitív változást nem mutattak, a tanév során le is morzsolódtak. Az Egressy Szakközépiskolában pl. 11, a Déri Miksa Szakközéiskolában 15 tanuló elégtelen érdemjegyet kapott félévben, az előbbi iskolában a 34 tanulóból 27, az utóbbiban 56-ból 49 tanuló kapott technikus minősítést. Ami a jelzett anomáliákból az alkalmatlan tanulók felvételének tulajdonítható, azt az iskolák a már említett felvételi korlátozásokkal nagyrészt kiszűrték.

Az iskolák számára azonban az is nyilvánvalóvá vált, hogy érettségizett technikusjelöltjeikhez való viszonyukban, a velük való bánásmódjukban más stílusnak kell érvényesülnie, mint amilyet a még nem érettségizett tanulókkal szemben megszoktak.

Tudomásul kell venniük, hogy ezek a fiatal emberek nagyobb önállóságra vágnak, mind tanulmányi ügyeikbe, mind életvitelük más kérdéseibe nagyobb beleszólást kívánnak, de legalábbis komolyan igénylik a meghallgatás, a véleménynyilvánítás jogát. Mindennek természetesen nem szabad a tanulmányi fegyelem rovására mennie.

Az oktatás vonatkozásában szoltunk az önálló tanulásra, kísérletezésre, bűvárkodásra, műszaki feladatok önálló megoldására jobban ösztönző oktatásmódszertan szükségességéről. Ezt most a sajátos helyzetű 5. évfolyamnak az iskolai életbe történő zavartalan beilleszkedése szempontjából is hangsúlyozni szeretnénk. A színvonalas, eredményes iskolarendszerű technikusképzés nemcsak tantervi, tartalmi kérdéseken, hanem – különösen az 5. évfolyamon – az oktatás módszertanán is múlik. A tanulók megnövekedett önállóságigényét az oktatáson kívül is értelmes társadalmi-közösségi feladatok adásával kell honorálni.

Hogy kísérleti iskoláink nemcsak a felvétel megszigorításával, hanem oktatási-nevelési módszereik javításával is elősegítették az 5. évfolyam kedvezőbb beilleszkedését, azt jól mutatják az 1984/85-ös tanévről készített jelentéseik, amelyekben már egyáltalán nem szerepelnek az előző évfolyam anomáliái. „Az ötödévesek komolysága jó hatással van az alacsonyabb évfolyamok tanulóira. Tanulmányi fegyelem szempontjából kedvező hatású volt, hogy nem minden jelentkezőt vettünk fel. A tanár-diák viszony egészségesen alakult, a kapcsolat az egész tanév folyamán felnőtt emberekhez méltóan tartalmas volt” – olvasható a Zalka Máté Szakközépiskola jelentésében. A Kolos Richárd Szakközépiskola jelentése szerint „példamutatón illeszkednek be az iskola közösségébe. Sok segítséget nyújtanak az iskolai munkához, segítik a KISZ-alapszervezetek tevékenységét, az alsóbb évfolyamok különböző rendezvényeit, a termelő munkát, az iskola számára különböző szemléltető eszközöket készítenek. A pártszervezet a legjobbak tagfelvételével is foglalkozik. Az ötödikeseknek tekintélyük van az alsóbb évfolyamok előtt”. Az 1984/85-ös évfolyamokról a többi iskola is hasonló módon nyilatkozik.

A technikusminősítő vizsgák eredményei és tapasztalatai

Mind a kísérlet irányítói, mind a kísérleti iskolák nagy várakozással és izgalommal néztek az első két végző évfolyam vizsgaeredményei elé. Fontos volt számukra a vizsgaelnökök, társelnökök, vizsgabizottsági tagok minden észrevétele, megjegyzése, értékelő megállapítása. Annál is inkább fontos, mert nagy többségük a felnőtt dolgozók technikusminősítő vizsgáin rendszeresen résztvevő, sok-sok tapasztalattal rendelkező szakember volt (a szakképzés minisztériumi irányítói, a szakmai szakfelügyelet szakemberei, gyárigazgatók, főmérnökök), aki mérvadóan meg tudja ítélni, vajon az iskolarendszerben felkészített első ízben vizsgázó technikusjelöltek potenciálisan megfelelnek-e, mennyiben felelnek meg a technikussal szemben támasztott követelményeknek. A vizsgabizottsági elnökök és társelnökök maguk is érdeklődéssel és nagy felelősséggel vizsgálták a fiatalok felkészültségét.

Mindenekelőtt lássuk a két évfolyam tanulmányi előrehaladásának statisztikáját:

	Petrik Lajos		Kolos Richárd		Egresy Gábor		Zalka Máté		Déri Miksa	
	83/84	84/85	83/84	84/85	83/84/	84/85	83/84	84/85	83/84	84/85
felvé- telt nyert	30	32	16	10	34	31	40	29	56	40
évköz- ben ki- maradt	-	-	-	-	2	-	1	2	3	2
félév- ben elég- telen	-	4	-	-	11	-	-	-	15	3
év végén elég- telen	-	-	-	-	2	-	2	-	-	-
techni- kus mi- nősítő vizsgát tett	29	32	16	10	27	31	31	27	49	38

A vizsgát tett tanulók aránya az induló létszámhoz viszonyítva

	1983/84	1984/85
induló létszám	176	142
minősítő vizsgát tett tanulók létszáma	152	138
arány	86,36 %	97,18 %

Az adatokból először is az állapítható meg, hogy – a már ismertetett felvételi szigorítások miatt is – az 1984/85. évi évfolyam technikai minősítő vizsgát tett tanulóinak aránya az induló létszámhoz viszonyítva érzékelhetően felülmúlja az 1983-ban induló első évfolyamát. Megállapítható továbbá, hogy az 1984-es évfolyam vizsgaeredményei jelentősen jobbák az előző évfolyaménál. A vizsgát tett tanulók összlétszámához viszonyítva a különböző szintű minősítési fokozatot elérték aránya a következő:

A technikusminősítő vizsgák minősítése

	Petrik Lajos		Kolos Richárd		Egressy Gábor		Zalka Máté		Déri Miksa	
Minősítés	83/84	84/85	83/84	84/85	83/84	84/85	83/84	84/85	83/84	84/85
jeles	4	4	4	1	1	5	–	1	3	4
jó	15	18	10	8	19	16	12	10	17	23
közepes	7	8	2	1	3	10	5	13	19	10
elégséges	3	2	–	–	3	–	14	3	6	1
elégtelen	–	–	–	–	1	–	–	–	4	1

A vizsgák %-os eredménye

	1983/84	1984/85
jeles	7,89	10,87
jó	48,03	54,35
közepes	23,68	30,43
elégséges	17,11	4,35
elégtelen	3,29	–

Bár mint láttuk, az 1983-ban induló évfolyammal a tanév kezdetén számos probléma volt, a minősítő vizsgán meg nem feleltek aránya elenyésző. Ez annak köszönhető, hogy egyrészt az alkalmatlanok tanév közben kimaradtak, másrészt, hogy a megmaradottakkal szemben támasztott határozottabb követelmények hatásosaknak bizo-

nyultak. Az 1984-ben indult évfolyam tanulói valamennyien megfelelték a minősítő vizsga követelményeinek, nemhogy elégtelen nem volt közöttük, de az elégséges minősítésük aránya is alacsony.

A számszerű eredményekkel tehát elégedettek lehetünk. De nézzük, mi van a számszerű eredmények mögött. Vegyük számba azokat a megállapításokat, amelyeket a kísérleti iskolák igazgatóinak az 1983/84-es évfolyam vizsgáiról a vizsgajegyzőkönyvek alapján készített jelentéseiben olvashatunk:

Petrik Lajos Szakközépiskola: „Itt az összehasonlítási alap csak a tanfolyami úton végzetek tanulmányi eredménye lehet. Megállapítható, hogy *tanulóink előadásmódja, tárgyi ismeretei összehasonlíthatatlanul jobbak, mint a tanfolyami úton végzeteké. A technikusminősítő vizsgabizottság elnöke és tagjai ezt mindhárom vizsgatárgy vonatkozásában megállapították.*”

Egressy Gábor Szakközépiskola: „Az elnök nagy várakozással tekintett a kísérlet első végző technikusévfolyamának vizsgája elé. Tulajdonképpen a vizsga fő kérdése az volt, hogy ezek a tanulók képesek-e megtanulni a jelenlegi technikusminősítő anyagát. Belenézve a szakdolgozatokba, meghallgatva a feleleteket, megtekintve a gyakorlati munkákat elmondható, hogy a *tanulók megszerezték azokat a tudásbeli alapokat, amelyekre egy műszaki embernek szüksége van.*”

Kolos Richárd Szakközépiskola: „A jelöltek feleletei szépen felépítettek voltak, jó feleletvázlatot készítettek, folyamatosan beszéltek. Biztosan bántak az eszközökkel... Összességében elmondható, hogy a jelöltek lényegesen többet adtak tudásukból, mint ahogyan ez az érettségre való felkészültségnél tapasztalható... Remélhető, hogy *ez a képzési forma jól szolgálja majd az ipar szakember- és termékszerkezetváltási gondjainak megoldását.* A vizsgázó csoport igazolta, hogy az *ebben a technikus képzési formában részesülők elméletileg jobbak, mint a tanfolyami vizsgázók.*”

Déri Miksa Szakközépiskola: „A vizsgákon megfigalmazódott, hogy bár üzemi tapasztalata nincs a jelölteknek, *elméleti tudásuk magasabb, mint a tanfolyami képzésben résztvevőké. A vizsgabizottságban jelen levő mérnökök, vállalati szakemberek nagy örömmel üdvözölték ezt a képzési formát és feltétlen folytatását javasolták.*”

Figyelembe véve a kezdet nehézségeit, igazán elégedettek lehetünk a vizsgák fenti általános értékeléseivel. Különösen megnyugtató és öröndetes az értékelésben az a sztereotip megállapítás, hogy az akkor még általánosan fennálló technikus-minősítési rendszer eredményeit a fiatal technikusjelöltek elméleti szakmai felkészültségben felülmúlják, kommunikációs képességeik, előadásmódjuk pedig, amelyek a technikus tevékenység szempontjából sem jelentéktelenek, magasabb általános műveltségüket mutatják.

A záródolgozatok készítésével kapcsolatban természetesen sok volt még a bizonytalanság, számos, még most sem teljesen megoldott kérdés merült fel: elsősorban a választandó téma jellege, a témák nehézségi foka, a témaválasztás időpontja, a konzulens személyének kijelölése, a konzulens feladatai, a témavázlat elkészítésének időpontja, a záródolgozat beadásának határideje, értékelésének módjai, stb. A záródolgozati témák nagy többsége közvetlenül az iskolában tanultakhoz kapcsolódó feladat volt, az iskolák szaktanárai jelölték ki őket, önálló szakirodalmi tanulmányozást, műszaki mérést és műszaki rajzkészítést is igényeltek. Többségük reprodukciós jellegű

volt, nem eléggé „életszagú”, nem a termelést közvetlenebbül segítő műszaki-tervezési feladat alkotó megoldása. Azok az iskolák, amelyek a szakmai gyakorlatok során megfelelő, a képzést segítő üzemi háttérrel rendelkeznek, felismerték, hogy a záródolgozati tevékenység akkor a legértékesebb, ha a technikusjelölteknek valóságos termelési-műszaki feladatot, problémát kell megoldaniuk. A Petrik Szakközépiskola pl. a következő javaslatot fogalmazta meg, amelyet azután már a következő évben meg is valósított; „Javasoljuk, hogy amennyiben sikerül az érdekelt üzemekkel megállapodni, a negyedik évet követő szakmai gyakorlaton már az érintett üzem műszaki vezetésével lehessen szakdolgozati témát találni, a téma műszaki körülményeivel megismerkedni, a szakdolgozat konzulensét kijelölni és a szakdolgozat készítésének előmunkálataihoz hozzáfogni (irodalmazás, szakmai tapasztalatok szerzése a megadott témakörben).” A Petrik Szakközépiskoláról tudjuk, hogy milyen kiváló kapcsolatot épített ki két nagy gyógyszergyárral. Ezek a náluk gyakorlatot végző technikusjelöltek többségével társadalmi ösztöndíjszerződést kötöttek, és így mind a jelöltek, mind a gyárak érdekeltek a termelés előkészítésében és a termelési folyamatban tényleges feladatot jelentő szakdolgozati témák kijelölésében és kidolgozásában.

Nem kétséges, hogy a Petrik Szakközépiskola által javasolt mód teheti leginkább értelmessé, alkotóvá, hasznossá a szakdolgozatkészítési tevékenységet. Nem is beszélve arról, hogy az érdekelt üzemi konzulensek milyen nagy munkától mentesítik az iskolák tanárait. Azok az iskolák, amelyek iskolán kívüli konzulenseket nem vettek igénybe, szóvá teszik a tanároknak a záródolgozatvezetéssel járó nagy tanórán kívüli elfoglaltságát. A „tanárok megterhelése nagy; az órán csak általános irányelvekkel tudnak foglalkozni, az egyéni problémákra kevés idő jut” – olvassuk az Egressy Szakközépiskola jelentésében. A Déri Szakközépiskola a tanévi tapasztalatok tanulságait is megfogalmazó jelentésében a következőket olvashatjuk: „A záródolgozati feladatokat az iskola tanárai fogalmazták meg, ők maguk látták el a konzulensi feladatokat is, igen sok szabadidejüket áldozva erre. A konzulensi útmutatás alapján a tanulók önállóan – a többség igen gondosan, szakértelemmel – dolgoztak. E tanévtől (1984–85) a szakdolgozatok témáinak nagyobb részét az üzemi, gyári élet jobb megismerését is célozva vállalati szakemberekkel, illetve bevonásukkal kívánjuk kiadni.”

A kezdet nehézségei ellenére a vizsgabizottságok a záródolgozati tevékenységet sikeresnek minősítették; mind színvonalát, mind pedig a benne lévő önálló munkát illetően szintén jóval magasabbra értékelték, mint a tanfolyami technikusjelöltekét. Ez talán ellentmondásnak tűnik, az utóbbiak számára adott lévén az üzemi háttér. Munkájuk azonban kevésbé irányított és ellenőrzött, és ezért több lehetőségük van arra, hogy – enyhén szólva – segítséget vegyenek igénybe.

A fiatal technikusjelöltek a gyakorlati vizsgán is megállták a helyüket; a gyakorlati munkafeladatok „színvonalas, szakszerű és szorgos munkát igényeltek a jelöltektől”.

A következő, az 1984–85-ös technikusképző évfolyam nem csak számszerűen, hanem minőségileg is jobb vizsgaeredményeket ért el. Ez nemcsak a felvételi korlátozásoknak köszönhető, hanem a tanulságok levonásának is az előző év kezdeti nehézségeiből. Az iskolák jelentései, a vizsgabizottságok jegyzőkönyvei jól tükrözik a vizsgák minőségi színvonalának az emelkedését; még az előző évekkel megegyező pozitív

megállapítások is nagyobb nyomatékot kapnak.

A Petrik Szakközépiskola beszámolója újból hangsúlyosan említi, hogy *„a kísérleti osztályokban végzett technikusok vizsgáinak színvonalát, a tanulók logikus gondolkodásmódját, előadóképességét, tárgyismeretét nem lehet hasonlítani a tanfolyami keretek között felkészülő technikusminősítő vizsgát tett hallgatókéhoz.”* Fel kell figyelniünk a következő, már az előző évben is az 5. évfolyami tanulók egy csoportját jellemző, de most általánosabb érvénnyel megfogalmazott tapasztalatra: *„Az érettségi vizsgákhoz hasonlítva a technikusminősítő vizsgák színvonalán látszik, hogy sokkal érettebbek, műveltebbek az 5. évfolyam végére a kísérleti képzésben részt vevő diákok.”* Ez a tapasztalat csak megalapozottabbá teszi azt a már korábban jelzett igényt, hogy az 5. évfolyamon a tanulók önállóságára jobban építő és azt jobban fejlesztő nevelési-oktatási módszerekkel kell dolgozni. A Petrik Szakközépiskola vizsgáin részt vettek az Ipari Minisztérium munkatársai is, akik a szakmai tárgyakban a jelöltek *„jó tájékozottságáról és helyes gondolkodásmódjáról”* meggyőződve szintén magasabbra értékelték a fiatal jelöltek vizsgateljesítményeit az érvényben levő technikusminősítési rendszerben elérhető színvonalnál.

Az Egressy Szakközépiskola beszámolója szerint is: a technikusminősítő vizsgán a tanulók alapos felkészültségről tettek tanubizonyyságot. A vizsgabizottság elnöke és tagjai elégedettek voltak a vizsgaeredménnyel, és elismerésüket fejezték ki. A jelöltek logikus gondolkodás, jó átfogó képesség, fejlett kifejezőképesség jellemezte. Egy-egy témát több oldalról is képesek voltak önállóan boncolgatni. Annak ellenére, hogy az elért eredmény nem volt tét, mégis a tőlük telhető maximális eredményt kívánták elérni. Igen megnyugtató, sőt örömdetes egy vállalati szakembernek az Egressy Szakközépiskolában szerzett vizsgatapasztalatai alapján kialakult véleménye a képzés korszerűségéről: *„Az elkövetkező időszakban igen jelentős feladatot kell megoldani az elektronika, a mechanika, a robottechnika területén. A jelenlegi vizsga méltó módon kapcsolódik ehhez a programhoz. E program keretében a tárca különös gondot fordít az oktatás fejlesztésére. A mai vizsga alkalmával az is kitűnt, hogy ebben az iskolában a technikusok kiválasztása igen körültekintő módon történt. Bizonyos vagyok benne, hogy ez is hozzájárult a jó eredmények eléréséhez.”*

Hasonlóan pozitív általános értékelést tartalmaznak a többi iskolák beszámolói is. A Kolos Szakközépiskola vizsgabizottságának elnöke szerint *„az iskola művelt technikusokat bocsát ki. A jelöltek tananyagismerete példás. A szakmai eredmények nagyon szépek, mind a vázlatok, mind a feleletek a várt színvonalas technikus szintet mutatták. Az elmélet és gyakorlat szinkronban volt. Összességében nagyon kedvező kép alakult ki.”* A társelnök (főmérnök, az Ipari Minisztérium munkatársa) megállapítása szerint *„jó kérdéseket kap az ipar, örömdetes a tanulók tudása, korszerű számítástechnikai felkészültsége, a jelöltek előadóképessége, szakmai kifejezőképességük fejlettsége”*.

A Zalka Szakközépiskola vizsgabizottságának elnöke, szintén az Ipari Minisztérium munkatársa kifejezésre juttatta azt a nagy figyelmet, amellyel az Ipari Minisztérium kíséri kísérleti képzésünk vizsgáit. Az MSZMP KB illetékes munkatársa, mint a vizsgabizottság tagja, *„nagy jelentőségű eseménynek”* tekintette a vizsgát. Az elnök összefoglaló értékelése: *„A vizsga mintaszerűen zajlott, a dokumentumok és eszköz-*

zők hiánytalanul rendelkezésre álltak. Az elméleti és gyakorlati vizsgát optimálisnak ítéli, az értékelést reálisnak tartja. Külön utal a jelöltek kultúrált megjelenésére és intelligens viselkedésére. *A nappali tagozaton szilárdabb ismeretei vannak a hallgatóknak. A társadalompolitikai tantárgy vizsgájával kapcsolatban külön dicséri a jelöltek szabatos kifejezőmódját és fogalomhasználatát.*

A Déri Szakközépiskola vizsgálónökei is hasonló módon szóltak a vizsgázók „jó szakmai felkészültségéről, műszaki nyelvhasználatuk szabatoságáról, műveltségéről”. Néhány megállapítás a gépipari terület és a villamosipari terület vizsgabizottsági tagjaitól: *„A szóbeli feleletek alapján megállapítható, hogy az iskola az iparban jól alkalmazható technikusokat képez, akik alacsonyabb vezetői szintet betölteni lesznek képesek. Az új technikusképzési forma alkalmas arra, hogy az ipar megfelelő képzettségű technikusokat kapjon.”* – *„Először vettem részt nappali 5. osztály technikusminősítő államvizsgáján. A szóbeli feleletek azt mutatták, hogy a tanulók tárgyi tudása megfelelő. Tetszetek a vizsgán a folyamatos műszaki előadások. Ilyet ritkán lehet hallani vizsgákon. Volt persze gyengébb felelet is, de összességében jó kép alakult ki bennem.”* – *„A jelöltek jó felkészültségről tettek tanúbizonyságot. Úgy tűnik, hogy ez az oktatási forma beváltotta a hozzá fűzött reményeket.”*

A vizgabizottságokban tagként vagy megfigyelőként számos üzemi vezető, főmérnök, mérnök vett részt. Nyilatkozataikat, véleményeiket külön gondosan tanulmányoztuk abból a szempontból, hogyan értékelik a képzés szakmai tartalmának korszerűségét. Örömmel vettük tudomásul, hogy – mint a fent idézett és még idézhető véleményeik tanúsítják – a szakmai képzést több vonatkozásban (számítástechnikai, elektronikai, robottechnikai ismeretek) előremutatónak, a jövő technikai követelményei szempontjából is megfelelőnek minősítik. Kísérleti iskoláinkban nem volt olyan vizgabizottsági elnök és vizgabizottsági tag, aki a tanulók szakmai képzettségének korszerűségét kétségesse tette volna. Mindez természetesen nem jelenti azt, hogy a szakmai képzéssel elégedettek lehetnénk, hogy számos korszerűsítési feladat ne állna még előttünk.

A társadalompolitikai ismeretekből és vezetési-szervezési ismeretekből is számszerűen jó eredmények születtek, és a vizsgajegyzőkönyvek méltatják is őket. Tagadhatatlan az is, hogy a tanárok alkotó módon egy év alatt mind tartalmilag, mint oktatásmódszertanilag jelentősen korszerűsítették ezeket a tárgyakat. A vezetési-szervezési (gazdasági) ismeretek anyagát szinte teljes egészében, de részben a társadalompolitikai ismeretek anyagát is ők állították össze, a tanulók az órai jegyzetekből és a megadott szakirodalomból készültek fel. A vizsgatapasztalatok mégis jelezték, hogy ezeknek a tárgyaknak a tartalma még kialakulatlan, nincs szerves kapcsolatban a már korábban tanultakkal (a társadalompolitikai ismeretek például a történelemmel, a bevezetés a filozófiába c. tárggyal), nem veszik kellően tekintetbe a fiatal technikusjelöltek életkorát, tapasztalatvilágát, és a tiszteletreméltó tanári erőfeszítések ellenére még nem tartalmazzák eléggé a mai társadalom és gazdaság új problémáit.

A záródolgozat-készítési tevékenységet és a vele kapcsolatos eljárásmodokat illetően az előző tanévhez viszonyítva kevesebb volt már a bizonytalanság. Az iskolák a saját maguk tapasztalataiból levont következtetéseket és javaslatokat igyekeztek megvalósítani. Így pl. a Petrik Szakközépiskola technikusjelöltjei már a 4. évfolyamot követő

nyári szakmai gyakorlat során választottak záródolgozati témákat, amelyeket az üzemek javasoltak számukra, és konzulensekről is gondoskodtak. „A tanulóknak már ekkor módjuk volt a témával nagyobb vonalakban megismerkedniük, s az üzemi konzulenssel értekezniük, hogy a téma elméleti anyagában elindulhassanak, szakirodalmat gyűjthessenek. Az első félévben a téma irodalmazását, az elméleti bevezető összeállítását készítették el. Februárban kellett minden tanulónak a záródolgozat vázlatát, tématervét jóváhagyás végett bemutatni. Ennek elfogadása után a második félévben az üzemben végzett szakmai gyakorlat ideje alatt készítették el a záródolgozatokat.” Az iskola beszámol továbbá arról, hogy „az üzemek érdekeltek a záródolgozat színvonalában, eredményességében. Ugyanis az 5. évfolyam tanulóival – csaknem kivétel nélkül – a két üzem, amelyben gyakorlatukat végezték, társadalmi ösztöndíjszerződést kötött, és ilyen körülmények között már olyan záródolgozati témajavaslatot kaptak, amely eljövendő munkájukkal és munkakörükkel kapcsolatos, s így az üzem számára is hasznos, alkotó, kísérletező tevékenységet igényel tőlük. A dolgozatok színvonalasok voltak (15 jeles, 11 jó, 6 közepes)”.

A Déri Szakközépiskola tanulóinak egy része is vállalatoktól kapott feladatokat dolgozott ki záródolgozatában vállalati (üzemi) konzulensek segítségével. „Ezt igen hasznosnak ítéljük meg – írja az iskola, mert ily módon életközeli témákkal kerülnek kapcsolatba a tanulók. A konzulensek irányításával önállóan dolgoztak, a szakirodalmat jól használták, sok önálló tervezési, méretezési munkát végeztek. Egyes munkákban még mindig túlteng a szakkönyvekből kimásolt, szó szerinti idézet.”

Az utolsó mondatban megfogalmazott veszély, az önállóság hiánya, a szakirodalom pusztá reprodukálása a záródolgozatban ott jelentkezik, ahol – főképp megfelelő üzemi háttér, üzemi kapcsolat hiányában – a tanulóknak nem sikerül önállóságot (önálló tervezést, mérést, problémamegoldást, kísérletezést) igénylő feladatot adni. Ez persze nem azt jelenti, hogy csak konkrét üzemi-termelési feladat megoldása lehet a záródolgozat témája. Az iskola is adhat a tanult anyag valamelyik fontos témakörébe vágó önálló, az iskolában megoldható mérési, tervezési feladatot vagy olyan témát, amely a szakirodalom önálló kezelésével a tanultak elmélyítését, kiegészítését, új összefüggérendszerbe helyezését, problémamegoldásban való alkalmazását kívánja meg. Hogy a záródolgozati tevékenységgel kapcsolatos nehézségekkel még nem mindegyik kísérleti iskolánk bírózott meg, jelzi az Egressy Szakközépiskola jelentése, amely szerint az 5. évfolyamon a legtöbb gondot a záródolgozatok témáinak kijelölése okozta. Az igazgató véleménye szerint „gondolkodni kellene ezeknek a szabályozásáról: mikor kell kiadni, kinek kell gondoskodni róla, ki bírálja el, vajon a választott téma megfelel-e, stb. A témakitűzés és a kidolgozás mélysége terén a vállalatok is a legnagyobb tanácsalanságot tanúsították”. Reméljük, hogy ezek a problémák az iskolák közötti intenzívebb tapasztalatcserével enyhülnek. De a véleményhez azt is hozzá kell fűznünk, hogy a vállalatokat az iskolának kell informálnia a záródolgozati téma jellegét és kidolgozásának mélységét illetően. Amikor a jó tapasztalatok alapján az üzemek, vállalatok fontos szerepét hangsúlyozzuk a záródolgozati témák kijelölésében és a konzulensi feladatok vállalásában, ez nem jelentheti az iskola mentesülését a tanácsadó, elvi irányító, ellenőrző-értékelő feladatok alól. Egyébként a vizsgajegyzőkönyv szerint az Egressy Szakközépiskolában – az említett nehézségek ellenére –

több értékes és önálló dolgozat készült.

Az egyik vizsgálónök azt a kérdést vetette fel, „vajon a jövő képzés szempontjából van-e létjogosultsága a záródolgozatnak, mivel ennek országos viszonylatban komoly anyagi vetülete van”.

A mi válaszuk erre a kérdésre az egyértelmű igen; anyagi megfontolások (konzulensek díjazása, eszköz- és anyagigény, könyvbeszerzés, stb.) nem kérdőjelezhetik meg a záródolgozati tevékenység szükségességét. Az önálló, alkotó tevékenységnek – mint ahogy azt már részletesebben indokoltuk – az 5. évfolyam képzésének egész folyamatában kiemelkedő szerepe van; az értelmes feladatokat, problémákat megoldató, egy szakmai témában elmélyedésre készítő záródolgozati tevékenység az önálló, alkotó munkának a fiatal technikusjelölthöz méltó legalkalmasabb és magas szintű formája.

A gyakorlati vizsgák eredményességéről is általában elismeréssel szóltak a vizsgabizottság tagjai. A technikusminősítő gyakorlati vizsgák követelményei – éppen úgy mint az érettségi-képesítő vizsgák gyakorlati feladatai – *elméletigényességükkel tűnnek ki*: csakis megfelelő elméleti felkészültség, műszaki problémamegoldó képesség, műszaki rajztudás birtokában oldhatók meg. A vegyészeti gyakorlati vizsgákon „a tanulók vázlatai, rajzai, folyamatábrái és kémiai képletismerete jó felkészülést mutat, olyat, amelyet eljövendő technikusoktól elvárnak” – olvassuk a vizsgajegyzőkönyvben. Az elektrotechnikai műszergyártó és karbantartó technikusjelöltek gyakorlati munkái értékes elektronikus műszerekkel gyarapították az iskola eszköztárát, a gyakorlati munkákat kiállításon is meg lehetett tekinteni. A vizsgajegyzőkönyv szerint „a munkadarábok önmagukért beszélnek, és bizonyítják az elméleti tudás szintjét is”. A forgácsoló és gépszerelő technikusjelöltek gyakorlati vizsgái is az „optimális” jelzőt érdemelték ki. „A feladatokat az Ipari Minisztérium által jóváhagyott tételek közül készítették el a jelöltek a mérési feladatokkal együtt. A feladatok általában mindkét szakon kielégítették a szakmai igényeket, tartalmazták a szakmai elméleti ismereteket. A mérési feladatok is a szak jellegének megfelelő mérés technikai ismereteken alapultak. A jelöltek szakmai gyakorlati feladataikat jól, szakszerűen oldották meg. A műveleti sorrendeket, a technológiákat jól választották meg. Megoldott mérési feladataikat jegyzőkönyvileg is megfelelő módon értékelték” – olvasható a Déri Szakközépiskola vizsgajegyzőkönyvében.

*

Igyekeztünk híven visszaadni a vizsgajegyzőkönyvek és az igazgatók jelentései alapján az *iskolarendszerű technikusképzés első két minősítő vizsgájának tapasztalatait*, a vizsgálónökök, társelnökök, vizsgabizottsági tagok – legtöbbször tapasztalt szakképzési vezetők, vezető üzemi szakemberek – értékeléseit az ebben az új, kísérleti rendszerben képzett fiatal technikusjelöltek elméleti és gyakorlati felkészültségéről. Semmi okunk nincs feltételezni, hogy szépítették volna az eredményeket. Sőt nagyon is tudatában voltak annak, hogy az ipar szempontjából rendkívül fontos, a termelési folyamat tervezésének és irányításának közép- és alsó szintű posztjaira felkészítő képzésnek egy fordulatot jelentő, új, kísérleti formájáról kell felelősen nyilatkozniuk, íté-

letet mondaniuk. Ez az ítélet kétségkívül pozitív, még akkor is, ha felerősítve vesszük figyelembe a meglévő problémákra, a képzés korrekciójának, korszerűsítésének szükségességére utaló megjegyzéseket. Teljesen tisztában vagyunk természetesen azzal, hogy az új rendszerben végzett fiatal technikusok beválására vonatkozóan nem az oklevélre jogosító vizsga adhat feleletet, *a vizsga jó eredményei legfeljebb optimista prognózisra jogosítanak fel*. A beválásra, tehát a képzés és a technikussal szemben támasztott mai és tényleges követelmények megfélelésére csakis a fiatal technikusoknak a munkában való helytállásából következtethetünk majd. Ezzel kapcsolatban néhány – már az előbbiek folyamán is megállapított – tényre újból és nyomatékkal utalnunk szükséges. Kétségtelen, hogy a megszakítatlan, folyamatos iskolai képzéssel technikusok oklevélhez jutó fiatalemberek általános műveltségben és szakmai elméleti tudásban, gondolkodási képességekben magasabb szintre juthatnak el, mint azok a felnőttek, akik a praxis mellett tanfolyamon készülnek fel a technikus minősítő vizsgára. Azt mondhatjuk, hogy ezt a tényt a két kísérleti évfolyam vizsgaeredményei máris igazolták. Néhány vonatkozásban azonban utalás történt arra, hogy ezek a fiatalemberek kellő élettapasztalattal, munkatapasztalattal, üzemismerettel nem rendelkezhetnek, és hogy ezt a tényt képzésükben, képzésük tartalmában figyelembe kell venni. De a kellő életismeret és munkatapasztalat hiányával az őket fogadó üzemeknek és vállalatoknak is számolniuk kell. Nyilvánvaló, hogy bizonyos adaptációs idő, bizonyos ideig eltartó munkahelyi beilleszkedés feltétlenül szükséges lesz, hogy az iskolából kikerült technikus munkakörök önálló ellátását rájuk lehessen bízni. De talán nem alaptalan az a prognózis, hogy ezek az általánosan műveltebb, szakmai elméletben magasabb színvonalon felkészült, a szűkebb munkaköri feladatokat tágabb összefüggésben is látni képes fiatalemberek a tapasztalatszerzésre számukra biztosított türelmi idő után színvonalasan és kreatívan lesznek képesek technikus feladatkörüket el látni.

A KÍSÉRLETI 5. ÉVFOLYAMÚ, ISKOLARENDSZERŰ TECHNIKUSKÉPZÉS HARMADIK ÉVÉNEK TAPASZTALATAI*

Felvétel

A technikusképzés harmadik évének tapasztalata az iskolákban megerősítette azt a véleményt, hogy az 5. évfolyamra történő automatikus felvétel csupán az eredményes érettségi-képesítő vizsga alapján, függetlenül az eredményességi szinttől, helytelen. Az elégséges szintű, de nem szorgalmas, nem lelkiismeretes, a tanulmányi fegyelmet könnyen áthágó tanulók rossz hatással vannak társaikra, akadályai az 5. évfolyamon megkövetelendő komoly munkának. Ezért most már minden kísérleti iskolánk kialakította az 5. évfolyamra való felvétel rendszerét.

A *Petrik Szakközépiskolában* pl. következő a felvételi eljárás: A 4. osztályos tanulók az első félév során tájékoztatást kapnak a felvételi keretszámokról és a felvétel feltételeiről. A tanulók maximálisan 100 pontot érhetnek el: 60 pontot az egyetemi-főiskolai felvételhez a középiskolából vihető pontrendszer alapján, 30 pontot az érettségi jegyek alapján és 10 pontot az iskolai diákközösségben végzett munkájuk alapján, aminek megállapításába döntő beleszólása van az ODB-nek. Az 1986/87-es tanévben az 54 pontnál alacsonyabb pontszámot elért tanulók (számszerint 6 tanuló) felvételét elutasították. Az iskola biztosította a fellebbezés jogát a Fővárosi Tanács Művelődési Főosztályához, amivel azonban az elutasított tanulók nem éltek.

A fenti felvételi rendszerben külön figyelemre méltó, hogy az *érettségi jegyek is számbavételnek*, aminek az érettségire való készülés szempontjából kétségkívül motiváló hatása lehet. A mi érettségi rendszerünkben ugyanis nevetséges, hogy csak feltétele a felsőfokú tanulásnak, de nem befolyásolja az egyetemi-főiskolai felvételt.

Teljesen hasonló rendszerű felvételi eljárás alakult ki az *Egressy Szakközépiskolában* is. Itt a 4. osztályos tanulóknak a tavaszi szünet utáni hét végéig írásban kell az 5. évfolyamra jelentkezniük. A felsőoktatási intézményekbe jelentkezetteknek is jelezniük kell azt a szándékukat, hogy sikertelen felvételi vizsga esetén az 5. évfolyamon kívánnak továbbtanulni. Az érettségi megtörténte után az osztályfőnökök és a IV. osztályban tanító tanárok részvételével megtartott értekezlet dönt a pontszámok és az elhangzott vélemények alapján a felvételekről a létszámkeretek figyelembe vételével oly módon, hogy az egyetemre-főiskolára fel nem vett tanulók számára is maradjon hely. Az így fennmaradó helyekre az utóbbiaknak augusztus második szerdájáig felvételi kérelmet kell benyújtaniuk. Ugyancsak ezen időpontig nyújthatják be a fellebbezést az elutasítottak is. A maradék helyekre a legmagasabb pontszámmal rendelkezők nyernek felvételt. Azonos pontszám esetén a felsőfokú intézménybe fel nem vett, de továbbtanulásra javasoltak, illetve a magasabb szakmai pontszámmal rendelkezők elsőbbséget élveznek.

A *Kolos Szakközépiskola* a negyedik osztály félévi, év végi jegyeinek és az érett-

* Társ szerző: Drien Károly

ségi eredményeinek átlagát tekintetbe vevő felvételi rendszerrel dolgozik, és csak minimum 3,5 átlagú és emberileg is megfelelő tanulók jelentkezését fogadja el. A szegedi Déri Miksa Szakközépiskola – mint a fenti budapesti iskolák – ugyancsak a középiskolából vihető pontszámok és az érettségi-képesítő vizsga eredményei figyelembevételével szűri meg a 4. osztályból az 5. osztályba felvehető tanulókat.

A miskolci *Zalka Máté Szakközépiskola*, amely mindeddig minden szűrés nélkül vette fel a technikusjelöltjeit, az elmúlt tanévről szóló jelentésében a következőket közli: „A szűrés nélküli felvétel háromévi tapasztalat alapján nem bizonyult egészségesnek. A gyenge tanulók már az év elején reményvesztettekké váltak a követelmények láttán. Voltak (2), akik felmérve a lehetőségeket, dolgozni mentek; akik maradtak, nem erősítették a munkafegyelmet, és végül 4 fő eredménytelenül zárta az évet. Az új tanévben minimális szintelőírásként a felsőfokú felvételi pontszámítás szabályai szerint 30 pontos küszöbértéket szabunk meg a bejutáshoz.”

Az innovációs tevékenység

A technikusképzés első két évéről szóló beszámolónkban említettük, nem álltak a szükséges feltételek rendelkezésünkre ahhoz, hogy az 5. évfolyam számára tankönyveket vagy tankönyvpótló jegyzeteket készíttessünk. Már ott is szó volt arról, hogy kísérleti iskoláink – bár hiányolják a jó, korszerű tankönyveket – a tanítási anyag összeállításában önállóan járnak el. Tekintettel természetesen a fennálló vizsgakövetelményekre, önállóan egészítik ki mind a tanterveket, mind a technikusminősítő tanfolyamok meglehetősen elavult tankönyveit új, friss szakirodalmi anyagoknak az órákon való feldolgozásával és önálló tanulmányoztatásával. Szó volt arról is, hogy az iskolák, még jobb, a korszerűbb tankönyvek megléte esetén sem tartanak helyesnek az 5. évfolyamon az egy tankönyvből tanulást. Nemcsak a folyamatos tartalmi korszerűsítés, de oktatásmódszertani szempontok is évenként felfrissített szakirodalmi válogatás összeállítására és az oktatásban való felhasználására készítetik iskoláinkat.

Az 1985/86-os tanévben kísérleti iskoláinkban az újtó szándék, a képzés tartalmának folyamatos korszerűsítésére való önálló törekvés megerősödésének lehattunk tanúi nemcsak az 5. évfolyamon, hanem az 1–4. évfolyamot illetően is. Az újtó szándék, az önálló korszerűsítési-fejlesztési törekvés ugyanis nem automatikusan jellemző a kísérleti iskolákra sem. Az „intézkedés-, utasításvárás felülről” reflexe minden – még apróbb tartalmi-módszertani kérdésekben is – eleinte a mi kísérleti iskoláinkban is tovább működött, és csak fokozatosan éltek a számukra biztosított és a kísérleti munkában elengedhetetlen, annak lényegéhez tartozó felelős önállóság lehetőségével.

A technikusképzés 1985/86-os tanévéről szóló iskolai beszámolók minden eddigénél többet foglalkoznak a képzés folyamatos tartalmi korszerűsítése érdekében végzett önálló tanári munkával és a tanulói önállóság fejlesztésének szükségességével. Részletesebben ismertetjük a *Kolos Richárd Szakközépiskola* beszámolójának az innovációs tevékenységre vonatkozó részleteit, mint olyanokat, amelyek a többi iskolákra is jellemzőek.

A Kolos tanári testülete és iskolavezetése már az új képzési forma bevezetésekor számot vetett azzal, hogy az 5. évfolyamon más pedagógiai-módszertani eljárásokat célszerű alkalmazni, mint az alacsonyabb évfolyamokon, és másnak kell lennie a tanár-diák viszonynak is.

Az évfolyamra felvett tanulók szakmai érdeklődése lehetővé teszi, és meg is kívánja, hogy önállóbban vegyenek részt a tanulási folyamatban (könyvtárhasználat, szakkönyvek tanulmányozása, belföldi és külföldi folyóirat tanulmányozás, kiselőadások tartása, stb.). Természetesen ez a szaktanároktól is igényli a szakma fejlődésének folyamatos követését, ami ezen az évfolyamon alapvető követelmény velük szemben. Az iskola vezetése igyekszik a legfelkészültebb, az új iránt fogékony kollégákat megbízni az 5. évfolyam képzési feladataival. *A nevelési-oktatási tervet keret-jellegűeknek tekintik*, s így nem jelent gondot a legújabb technikák beillesztése a tananyagba, a keretet adó témák fő címei és óraszámai természetesen irányadók. A szaktanárok véleménye szerint az *elektronika* nagyléptékű fejlődése miatt szinte elképzelhetetlen „véglegesnek” tekinthető tankönyv kiadása, célszerűbb néhány alapvető témát tárgyaló, modulszerű feldolgozást kiadni, és a folyamatos kiegészítést a szaktanárokra bízni. Hasonló a helyzet a *finommechanikai szerkezetek* tanításával is. A fejlődés ugyan ezen a téren nem annyira gyors, de az elektronizáció itt is egyre inkább érezteti hatását. Korszerű tankönyv e tárgyból sincs, s nehezíti a helyzetet, hogy kereskedelmi okokból a szerkezetek leírása nehezen hozzáférhető, a témából kevés szakkönyv jelenik meg. A tanárok e nehézségek ellenére törekszenek a legkorszerűbb tananyagot összeállítani. A beszámoló jelentés ismételten hangsúlyozza a tanterv keretjellegű felfogását, és annak szükségességét, hogy a tanári igényesség a tananyagot állandóan „karbantartsa”, korszerűsítse.

A szakmai tananyag korszerűsítését az iskolavezetés „házi továbbképzés” szervezésével is igyekszik elősegíteni. A Kolos Szakközépiskola „villamos munkaközössége” az 1986/87-es tanévben külső szaktekintélyek meghívásával a mikroprocesszoros rendszerek problémáit tanulmányozza. A tananyagkorszerűsítés érdekében a szakmai munkaközösségek folyamatosan tekintetbe veszik azoknak a vállalatoknak, kutatóintézeteknek az igényeit, szakmai véleményeit, amelyekkel az iskola tanulói képzésük során vagy annak befejeztével kapcsolatba kerülnek. A „partnerek” készséggel vesznek részt a tananyagkorszerűsítés segítésében.

A többi kísérleti iskolánk is hasonló módon önálló tananyagkorszerűsítési munkálatokról tájékoztat. Részlet az *Egressy Szakközépiskola* jelentéséből: „Az Ipari Minisztérium által tíz évvel ezelőtt összeállított vizsgakövetelményeket már rég túlhaladta az idő. Az ISZTI-előírás és a kísérleti tervek is átdolgozásra szorulnak a mai kor követelményeinek megfelelően. A tanterv egyes részeit korszerűbbekkel cseréljük fel, illetve új témákat iktatunk a tantervbe. A jelenleg előírt sok alkatrészgártási téma helyett a technikus munkakörhöz lényegesen szükségesebb gyártási, szerelési, alkatrész kiválasztási ismereteket oktatunk.”

Kiemelkedően jelentős tananyagkorszerűsítési tevékenységre készítették részben az eddigi képzési tapasztalatok, részben a tudomány és a technika fejlődése a *Déri Miksa Szakközépiskola* szaktanárait. Az igazgató jelentésében a következőket olvashatjuk: „Az iskola szaktanárai már harmadik éve dolgoztak az ötödik évfolyamos

képzésben, tehát véleményük, tapasztalataik megfontoltak és kamatoztathatók nem csupán a tanórákon, hanem az ötödik évfolyam tanterveivel, tananyagával, követelmény-rendszerével kapcsolatban is. E megalapozott vélemények összefoglalása: a tantervi anyagot – a harmadik és negyedik tanév anyagától nem különválasztva, sőt azzal szerves egységben – átdolgozni, korszerűsíteni szükséges.” A Déri Miksa Szakközépiskola egyik 4. gépészeti szakos osztályának érettségi vizsgáján, amelyen a kísérletvezető elnökölt, az érettségiztető fiatal mérnöktanárok tették szövé a tantervi anyag és a tankönyvek elavult részeit és azokat a fontos szakmai újdonságokat, amelyeket viszont nem tartalmaznak. Megállapodás született, hogy fiatal mérnöktanárokból egy háromtagú munkacsoport alakul, amely kidolgozza az általa korszerűnek tartott gépészeti középiskolai szakképzés tantervi kereteit és tartalmi vázlatát 1986 december hó 15-ig. A megállapodásnak a munkacsoport üzemi szakemberekkel történt széleskörű konzultációkat is igénybe vevő, alapos munkával eleget tett. Munkája eredményét illetékes szakemberekkel lektoráltatjuk, észrevételezés céljából két ugyancsak gépészeti szakképzést folytató kísérleti iskolánknak megküldjük, a vélemények és hozzászólások figyelembevételével a képzésben való hasznosítását javasoljuk.

A kísérletben részt vevő többi szakmai képzésben a korszerűsítés erőteljes igényei hasonló módon merülnek fel. Idézhetnénk erre vonatkozóan a Petrik Vegyészeti Szakközépiskola jelentéséből éppúgy, mint a Zalka Máté Szakközépiskolájából. Hogy a helyi önálló korszerűsítési törekvéseket támogassuk, ugyanakkor azonban mederben is tartjuk, hasonlóan akarunk eljárni, mint a gépészeti szak tantervének korszerűsítésének esetében. E tanévben (1966–67) a többi szakképzési területen is munkabizottságokat alakítunk a kísérleti iskolák ambiciózus szaktanáraiból korszerűsített képzési tervek kidolgozására. A szakértők által véleményezett terveknek a képzésben történő operatív hasznosítására haladéktalanul intézkedéseket teszünk. Új tankönyvek, tankönyvpótló jegyzetek iratására a kísérlet keretein belül ugyan nincs lehetőségünk, de a korszerűsített tantervi anyag tanítását friss és hozzáférhető szakirodalmi ajánlásokkal, esetleg néhány új anyagrészhez készítettett kisebb segédanyagokkal segíteni kívánjuk.

Az iskolák jelentései részletesen kitérnek a jelenlegi társadalompolitikai ismeretek és szervezési, vezetési és gazdasági ismeretek c. tantárgyak problémáira is. E problémák számosak. Adekvát tankönyvek egyik tárgyából sem állanak rendelkezésre. A társadalompolitikai ismeretekből az iskolák – mint már korábban beszámoltunk róla – a marxizmus-leninizmus esti középiskola tankönyvét használják, és ez képezi a vizsga anyagát is. A könyv természetesen a körülményekhez képest korszerű, de egyrészt túlméretezett, másrészt már a középiskolai tanulmányok során (történelem, a filozófia alapjai) is tárgyalt, bár részben feledésbe merülő témákat is tartalmaz. A szervezési, vezetési és gazdasági ismeretekből 1972-ben készült tankönyv pedig teljesen elavult. A problémák ellenére a hároméves tapasztalat alapján az iskolák egyike sem jut el olyan következtetéshez, hogy ezeket a tárgyakat meg kellene szüntetni vagy hogy struktúrájukat radikálisan meg kellene változtatni. Sőt rendkívül fontosnak tartják, hogy a technikusként készülő fiatalok az 5. évfolyamon, tehát már az érettségi után, vagyis a szó szoros értelmében „érettebb” korban áttekintést kapjanak hazánk és a

világ alapvető aktuális társadalmi-politikai-gazdasági folyamatairól, a jelenleg végbe-
menő, a jövőt meghatározó társadalmi-politikai-gazdasági változásokról. És termé-
szetesen alapvetően fontos, hogy korszerű szervezési és vezetési ismeretekre tegye-
nek szert. Az iskolák e tárgyak tartalmi korszerűsítése érdekében is jelentős önálló
erőfeszítésekről számolnak be. „A társadalompolitikai ismeretek tárgya keretében ar-
ra törekszünk, hogy a tanulók napjaink alapvető politikai kérdéseire választ kapjanak.
A szervezési, vezetési és gazdasági ismeretek tárgya keretében a valóság talajából kiin-
duló gazdasági ismereteket és korszerű vezetéseméleti ismereteket kívánunk biztosít-
tani”. (Petrik) E tárgyak oktatásmódszertanát illetően az iskolák fokozottan hangsú-
lyozzák az aktivizáló, a különböző nézetek ütköztetését „kiprovokáló”, az önálló gon-
dolkodásra készítő eljárások, viták, megbeszélések alkalmazását. Politikai, gazdasági
cikk, dokumentumok, a napi sajtó olvastatásával önállóan dolgoztatnak fel a ta-
nulókkal témákat, tartatnak belőlük beszámolókat, kiselőadásokat, vitaindítókat.

Az idegen nyelvek tanulása

Az első két technikusképző évfolyam tapasztalatait feldolgozó tanulmányunkban
részletesen szóltunk, milyen nagy jelentőséget tulajdonítunk annak, hogy technikus-
jelöltjeink idegen nyelveket tanuljanak, és hogy ennek érdekében az 5. évfolyamon
két idegen nyelv tanulása szerepel az óratervekben. Bár az idegen nyelvtanulást sem az
érettségi-képesítő vizsga, sem a technikusminősítő vizsga követelményei nem motívál-
ják (egyik követelményrendszerben sem szerepel vizsga idegen nyelvből), iskoláink
mégis sokat tesznek az idegen nyelvtanítás érdekében, és e téren is megnyilvánul in-
novációs készségük.

A *Petrik Szakközépiskola* jelentése kiemeli, hogy „az ötödévesek csoportbontás-
ban tanulták az orosz és angol nyelvet. A tananyagot részben a gimnázium IV. osz-
tályának társalgási anyagából, részben a Budapesti Műszaki Egyetem Vegyészmér-
nöki Karának szakszöveggyűjteményeiből állították össze, amit a tanulók szívesen
használtak”. A *Kolos Szakközépiskola* is az ötödéves tantárgyrendszer bevalásáról
nyilatkozva külön megjegyzi: „továbbra is kiemelt jelentőséget tulajdonítunk a két
idegen nyelv oktatásának”.

Az említett iskolákban a 2. idegen nyelvnek az 1–2. osztályban kötelező tanulá-
sát a tanulók többsége a 3–4. osztályban is – bár ekkor már nem kötelező – tovább
folytatja. Sajnálatos azonban, hogy nem mindegyik kísérleti iskolánk ambicionálja
ilyen erőteljesen a második idegen nyelv tanulását. Ahol az iskolavezetés nem helyez
kellő súlyt erre, ott a tanulók többsége a 3. osztálytól csak a kötelező orosz nyelvet ta-
nulja, de abban is csekély eredményt mutat fel. Ez természetesen előnytelenül hat az
5. év nyelvtanulására is.

Határozottan az a véleményünk, hogy a jövőbeni szakemberek számára (közép-
kvalifikációjú szakemberek számára is) nélkülözhetetlen az idegen nyelvtudás, egy
nyugati világnyelv tudása is egy bizonyos szinten. Ezért a szakközépiskolának is fele-
data, hogy mind az orosz nyelvből, mind egy nyugati idegen nyelvből megadja azokat
az alapokat, amelyekre a jövőbeni szakember szükségletei szerint építhet (szakszöve-

gek olvasása, külföldi szakemberekkel, szakintézményekkel, vállalatokkal való kommunikáció). De a szakközépiskolának a presztízsét is emeli, ha idegen nyelveket is oktat. Feltétlenül kötelezővé kellene tenni, hogy a szakközépiskolás tanuló is egy maga választotta idegen nyelvből érettségi vizsgát tegyen.

A záródolgozat készítésének folyamata

Az első két év tapasztalatait összefoglaló tanulmányban rámutattunk már arra, hogy a záródolgozat készítésének kiemelkedő szerepe van az 5. évfolyam képzésében, hogy a záródolgozati tevékenység az önálló, alkotó szakmai munkának az érettségizett fiatal technikusjelölthöz méltó legalkalmasabb formája, és nagy kár lenne a képzés általános bevezetése után törölni a követelményrendszerből.

Az iskolák jelentéseiből az tűnik ki, hogy az első két év tapasztalatait felhasználva, bizonytalanságain okulva kialakítják a záródolgozati tevékenységnek mind tartalmilag, mind módszertanilag optimális rendszerét. A témaválasztásnak, a konzulensek kijelölésének, a témavezetésnek mindazok a problémái, amelyek még a második évben is egyes iskolákban jelentkeztek, nagyrészt megoldódnak.

Ami a témaválasztást illeti, egyöntetűvé vált az a vélemény, hogy a termelést közvetlenebbül segítő, tényleges műszaki-tervezési feladatokat tartalmazó, eszközöket is előállító-szerkesztő záródolgozati témák a legtermékenyebbek.

A záródolgozati tevékenység a legcéltudatosabban, legszervezettebben továbbra is a Petrik Szakközépiskolában folyik. Az ötödik évre felvett tanulók már a tanévet megelőző 3 hetes nyári gyakorlat során, amelyet mint fizetett szakmunkások végeznek a Kőbányai Gyógyszergyárban és az EGIS Gyógyszergyárban, választanak olyan záródolgozati témákat, amelyek az üzemi termelés fejlesztése szempontjából valóban élettelses, fontos megoldandó feladatokat tartalmaznak. Az 5. évfolyam üzemi gyakorlatai is ezekben az üzemekben folynak (a 28 tanuló közül a két gyár 23-mal kötött ösztöndíjas szerződést). A záródolgozatok konzulensei is az üzemek mérnökei. „A vállalatoknak is érdeke volt, hogy olyan záródolgozati témákat adjanak, amelyek összefüggésben vannak azzal a területtel, ahol a jelölteket 1986 szeptemberétől mint munkaerőket alkalmazzák” – olvasható az iskola jelentésében.

A *Déri Miksa Szakközépiskolában* ugyan megfelelő színvonalúnak tartják a záródolgozatok tartalmi és formai kivitelezését, de javasolják, hogy a jövőben lehetőleg „valamennyi technikusjelölt üzemtől kapjon záródolgozati témát”. „A dolgozat elkészítésének ideje alatt lehetőség volna a kölcsönös megismerkedésre, az ötödéves munkahelyet találhatna, amely a munkábaálláskor már nem lenne idegen számára”. Az iskola tapasztalatai szerint ugyanis a legsikerültebb és valóban alkotó munkát tartalmazó záródolgozatokat azok a tanulók készítették, akik mint vállalati ösztöndíjasok az üzemektől kapták a záródolgozati témákat, és a feladatmegoldásban is az ottani szakemberektől kaptak segítséget.

Azok az iskolák is, amelyek különböző okok miatt nem vagy még nem vállalati termeléssel közvetlenül összefüggő záródolgozati témákat adnak jelöltjeiknek, súlyt helyeznek arra, hogy a témák „életszerűek”, termelésfejlesztő feladatok megoldására felkészítők legyenek. A *Zalka Szakközépiskolában* „a záródolgozati feladatok az isko-

lai tanműhely gépparkjára építhetően olyan munkadarabok gyártástervezését írják elő, amelyek gyártása ott valóban megtörtént, nem kizárva annak lehetőségét, hogy a jelölt az előzőnél korszerűbb gyártási eljárást válasszon. A témakörök a hagyományos gépeken történő megmunkálásoktól kezdve a revolveres, az automatákon át a CNC technológiáig széles lehetőségeket ölelnek fel”.

Az üzemektől kapott záródolgozati témák esetében is természetesen az iskoláé a felelősség azért, hogy a záródolgozati tevékenység folyamatosan történjék, a dolgozat időben elkészüljön. Az iskola szaktanárai közül tehát akkor is kijelölhet konzulens, ha a jelöltnek üzemi konzulense is van. A munka elbírálásának a feladata is elsősorban az iskoláé, az üzemi konzulens véleménye természetesen komolyan számításba jön. Ha a témát az iskola adta, akkor természetesen a konzulens az iskola illetékes szaktanára.

A *Kolos Szakközépiskola* jelentésében olvasható pl., hogy „konzulensi feladatra 6 villamos és 4 gépész szakoktatót kértünk fel.”.

A záródolgozattal kapcsolatos konzulensi munka az ötödik évfolyamon a képzés szerves részévé vált. A *Petrik Szakközépiskolában* a konzultációt órarendileg is rögzítették. A *Zalka Szakközépiskola* jelentésében a konzultáció jelentőségéről és speciális funkciójáról a következőket találjuk: „A jelölteknek az esetek többségében nagy szükségük volt a konzultációra. Már tudatosult bennük, hogy a konzultáció nem azonos a korrepetálással, és erre nem szűgyen eljárni. Néhány hanyagabb jelölttől eltekintve éltek is ezzel a lehetőséggel. A konzulenseknek a jövőben még határozottabban kell ütemezniük a záródolgozatban megjelölt feladatpontokat a 'hajrá' elkerülése érdekében.”

Bár – mint látjuk – a záródolgozati tevékenység mint a képzés szerves és lényeges része minden kísérleti iskolánkban megtalálta a helyét, kialakulóban vannak tartalmi jellegzetességei, a vele kapcsolatos szervezési-vezetési teendők rendszere, mégis még mindig vannak vele kapcsolatosan meg nem oldott problémák. Erre vallanak pl. az *Egressy Szakközépiskolának* megismételt észrevételei: „A jövőben a záródolgozatok kiadásával kapcsolatos teendőket célszerű lenne megnyugtatóbban rendezni: ki bírálja el a kiadandó feladat helyességét, nehézségi szintjét, ki fogalmazza meg konkrétan az elvégzendő feladatokat, ki adja ki, stb.” E dilemmák ellenére az *Egressyben* is a záródolgozati tevékenység komolyan és tervszerűen folyt, és mint jelentése megállapítja, „a záródolgozatok általában megfeleltek a követelményeknek”.

Az iskolákban vannak még problémák a kiadandó témák jellegét, a témaadás időpontját, a záródolgozat beadásának határidejét, elbírálásának módját illetően. Van olyan iskola (*Petrik*), amelyben a tanulók (legalábbis a tanulók jelentékeny része) – mint utaltunk is rá – már az 5. évfolyam megkezdése előtt, a 3 hetes üzemi gyakorlat idején témát választanak, más iskolákban viszont csak az 5. évfolyam első félévének végén írták ki a záródolgozati témákat. A fentieknek megfelelően az előző esetben a záródolgozatkészítési folyamat nyugodt tempójú, megteremthető a koncentrációja az üzemi gyakorlattal és az iskolai tantermi gyakorlatokkal. Az utóbbi esetben viszont „időhiányról”, „elsietettségéről” panaszkodnak.

Az előadottak alapján a kísérletvezetésnek elengedhetetlen feladata a záródolgozati tevékenységgel kapcsolatos tapasztalatcsere intenzitásának fokozása, a felgyü-

lemlett tapasztalatok alapján a záródolgozati tevékenység rugalmas szabályzatának kidolgozása. Valóban csak rugalmas szabályzásról lehet szó, mert tekintetbe kell venni azokat az objektív körülményeket, amelyek miatt teljesen egységes előírások nem írhatók elő (maguknak a szakmáknak az eltérő sajátosságai, az üzemi háttér kiépítettsége, az üzemi szakemberek képzettsége és készsége a szakdolgozati tevékenység segítésére, stb.).

**Létszámadatok és az 1985/86. tanévi technikusminősítő
vizsgák eredményei, tapasztalatai**

**A technikus évfolyamra felvettek %-os aránya
az érettségizettekhez viszonyítva**

	Érettségizettek száma	Techn. évfolyamra felvettek száma
Petrik.	39	28 (71,80%)
Egressy G.	137	46 (33,58%)
Kolos R.	53	20 (37,74%)
Zalka M.	55	35 (63,64%)
Déri M.	134	40 (29,85%)
Összesen	418	169 (40,43%)

A tanulmányi előmenetel

Petrik. Egressy G. Zalka M. Kolos R. Déri M.

felvételt nyert	28	46	35	20	40
évközben kimaradt	-	-	3	1	-
félévben elégtelen	5	-	-	1	-
év végén elégtelen	-	1	4	-	2
technikusi minősítő vizsgát tett	28	45	28	19	38

A vizsgát tett tanulók aránya az induló létszámhoz viszonyítva

induló létszám	169
minősítő vizsgát tett	158
arány	94%

A technikus vizsgák minősítése

Petrik. Egressy G. Zalka M. Kolos R. Déri M.

jeles	3	1	1	1	2
jó	15	21	10	9	18
közepes	9	23	14	8	16
elégséges	1	-	3	-	2
elégtelen	-	-	-	1	-
összesen	28	45	28	19	38

A vizsgák %-os eredménye

	összesen	aránya az összes vizsgához
jeles	8	5,06
jó	73	46,20
közepes	70	44,30
elégséges	6	3,80
elégtelen	1	0,63

Ha a számszerű eredményeket összehasonlítjuk az 1983/84. és az 1984/85. tanév eredményeivel, azt találjuk, hogy eme évfolyamokhoz viszonyítva a jeles és jó minősítések aránya (különösen az 1984/85. tanévihez képest) csökkent.

	1983/84	1984/85	1985/86
jeles	7,89	10,87	5,06
jó	48,03	54,35	46,20

Ugyanakkor a közepes minősítések aránya jelentősen nőtt:

	1983/84	1984/85	1985/86
közepes	23,68	30,43	44,30

Az elégségesek aránya az 1983/84 tanévihez viszonyítva jelentősen (17,11%-3,80%), az 1984/85 tanévihez viszonyítva némileg csökkent (4,35-3,80). Az elégtelenek aránya szinte mind a három évben elenyésző (1984/85-ben nem is volt elégtelen minősítés).

A számszerű adatok alapján az 1985/86-os évfolyam eredményeit is reálisnak és megnyugtatóknak mondhatjuk. Az ifjú technikusközépiskolásoknak több, mint a fele jeles és jó minősítést kapott, az elégségesek és bukottak aránya igen alacsony. A jelesek és jók arányának a csökkenése, a közepesekének jelentősen növekedése az előző két tanévhez viszonyítva (feltételezve a követelmények és az értékelés állandóságát) mégis a színvonal némi esésére utal. Minthogy ezt az 1985/86-os tanévben minden kísérleti iskolánkban és minden szakmában tapasztaltuk, kénytelenek vagyunk feltételezni, hogy a szakközépiskolákba iratkozók általános iskolai képzettségének a minősége az utóbbi években általában romlik, és ez alól kísérleti iskolánk sem kivétel. Az iskolák erről a romlásról határozottan beszámolnak (különösen a gépészeti és a vegyipari szakokon). Ez mint általános tendencia természetesen feltételezés, amelynek megalapozottságáról még meg kell győződnünk. Korántsincs szó azonban aggasztó tünetről, ilyen mérvű színvonalváltozás több szubjektív tényező egybeesésének (osztályfőnökök, tanárok szakmai-pedagógiai felkészültségében mutatkozó ingadozások, az egyes évfolyamok felkészültségében és képességeiben mutatkozó ingadozások) a következményei is lehetnek.

A számszerű eredményadatoknál sokkal lényegesebbek azok a kvalitatív megállapítások, amelyeket a vizsgatapasztalatok alapján a vizsgabizottság tagjai, elnökei, társelnökei tesznek a fiatal technikusközépiskolások képzettségéről.

Mint az előző két évben, most is általánosnak tekinthető a „jelentős különbség” (Zalka) konstatálása az általános műveltséget és az elméleti szakmai műveltséget illetően a kísérleti iskolarendszerű technikusközépiskolákban részesültek javára a munka melletti tanfolyamon felkészített felnőtt vizsgázókkal szemben. Mindegyik iskola jelentésében az alábbiakhoz hasonló általános értékelés található:

„Az eredmény a minősítő vizsgákon meg is mutatkozott, összehasonlíthatatlanul jobb eredmények születtek, mint a tanfolyami hallgatók vizsgáin (Petrik Lajos Szakközépiskola)”. – „Véleményünk szerint elmondható, hogy a nappali tagozaton végzetek tudása, előadásmódja lényegesen magasabb színvonalú, mint ahogy ez az esti tanfolyamjellelű képzésnél tapasztalható (Egressy Szakközépiskola)”.

A társadalompolitikai ismeretek

A társadalompolitikai ismeretek vizsgafeltételeiben tükröződött a tanároknak az a törekvése, hogy korszerű, napjaink politikai és gazdasági problémáit megvilágító tananyagot tanítsanak. A Petrik Szakközépiskola technikusjelöltjeiről azt állapították meg, hogy „a napi politikai, gazdasági problémák iránt is eredményes érdeklődést mutattak”. Az igazgató szerint „a politikai tárgyakból az előző évekhez képest fejlődés tapasztalható”. A Déri Miksa Szakközépiskola egyik csoportjának vizsgálónőke ugyancsak kiemelte, hogy „a társadalompolitikai ismeretek anyaga napjaink égető kérdéseire is kiterjedt; a szóbeli feleletek mögött komoly tanári erőfeszítést lát”. A szaktanár ugyanerről a csoportról jegyzi meg, hogy „néhányan már gazdasági folyóiratokat is olvasnak, ami igen pozitív fejlődésnek tekinthető”. A többi iskola jelentésében is szó van arról, hogy a jelöltek újságokat, folyóiratokat olvasnak, és nyitottak a társadalom és a gazdaság kérdéseire. A vizsgajegyzőkönyvekben azonban arról is szó van, hogy a tanulók egy része a zsúfolt tankönyvi anyagból (a marxizmus-leninizmus esti középiskola tankönyvei) nem tudta a lényegét kiemelni, és hogy a feleletek gyakran könyvízüek, érződik, hogy a tanulóknak kevés még a társadalmi tapasztalatuk.

A szervezési, vezetési és gazdasági ismeretek

A szervezési, vezetési és gazdasági ismeretek tanításának különös nehézségére már rámutattunk. Míg a társadalompolitikai ismeretekből korszerű (bár túlméretezett) tankönyvi anyag állt rendelkezésre, e tárgyból az elavult tankönyv használhatatlan, és ilymódon a tanulók csak tanórai jegyzeteikből és a tanárok megjelölte szakirodalmi anyagból készülhettek. Éppen ezért örömdetese a vizsgajegyzőkönyvek következő megállapításai: „A vezetési és szervezési ismeretek tárgyban a napi irányításban szerepet játszó gondok mind tükröződtek, a vizsgafeleletek megfeleltek a középszintű vezetővel szembeni elvárásoknak.” (Egressy Szakközépiskola) – „A gazdasági, vezetési és szervezési ismeretek oktatása jó. Csupán egy tanuló szerepelt gyengébben. Értékes, hogy a feleletek során a jelöltek olyan friss elméleti és gyakorlati példákat is felsorakoztattak, amelyek a jelenlegi gazdasági nehézségekről is megfelelő tájékozottságot árultak el.” (Zalka Máté Szakközépiskola) Akadt viszont olyan osztály, amelynek vizsgálónőke kifogásolta, hogy a tanulók ismeretei nem terjednek túl az órán készült jegyzeteken, nem olvasnak újságot, nem „életszerűek” feleleteik.

Ezek a némileg ellentétes értékű teljesítmények érthetők egy olyan tárgy esetében, amikor a tartalom korszerűsége, a tanulók önálló munkája a szakirodalommal csaknem kizárólag a tanár szakmai és módszertani felkészültségének, felelősségtudatának, igyekezetének a függvénye; ennek esetleges hiányosságait a vizsgán való felkészüléskor a tanulók jó, korszerű tankönyv hiányában nem tudják pótolni. Szerencsére aggodalomra okot adó hiányosságokat a vizsgálónők és társelnők nem tapasztaltak, és messze túlsúlyban vannak mind a társadalompolitikai ismeretek, mind

a szervezési, vezetési és gazdasági ismeretek vizsgáit nagyon pozitívan értékelő, a kreatív, innovatív tanári felkészítést dicsérő megállapítások.

Komolyan kell mégis venni mindkét tárggyal kapcsolatban, de szélesebb értelemben is azokat a megjegyzéseket, amelyek a 19-20 éves technikusok élettapasztalatainak, feleleteik „életszerűségének” hiányát teszik szóvá.

Bizonyos mértékig természetes, hogy ezek a fiatal emberek a megszakítatlan iskolai képzés következtében mind általános műveltségben, mind szakmai elméleti téren képzetebbek, sőt a vizsgatapasztalatok alapján azt mondhatjuk – összehasonlíthatatlanul képzetebbek, mint azok a felnőtt szakmunkások, akik munka mellett, tanfolyamon, levelező úton szereznek technikus oklevelet. Ugyanakkor az is természetes, hogy élettapasztalatban, üzemi-termelési, gazdálkodási tapasztalatban az utóbbiak felülmúlják az előbbieket. Nyilvánvaló, hogy kellő élettapasztalatra a fiatal technikusoknak főképp majd végzésük után, a munkahelyen, a munkahely segítségével kell szert tenniük. Éppen ezért várható, és csaknem nyilvánvaló, hogy végzésük után azonnal nem helyezik őket technikus munkakörbe (kivéve azokat, akik nem közvetlenül a termelésben, hanem pl. tervezőirodákban vagy az üzemek tervezési osztályain vagy műszaki tisztviselőként helyezkednek el), hanem a „betanulási időt” szakmunkásként töltik, és ezalatt szerzik meg azt az élettapasztalatot és szervezési, szakmai – gazdálkodási tapasztalatot, amely egy középvezető számára elengedhetetlen. Meggyőződésünk viszont, hogy a színvonalas elméleti képzettség és a betanulási idő gyakorlati tapasztalatai birtokában valóban jobb, szélesebb látókörű, alkotóbb technikusokká válnak, mint a jelenlegiek.

Az élettapasztalat megszerzését azonban nem bízhatjuk kizárólag az elhelyezkedés utáni tanulási időre. Az iskolai képzés alatt is, különösen az 5. évfolyamon az eddiginél sokkal céltudatosabban kell megszervezni a technikusjelöltek számára az élettapasztalat, a vezetési-szervezési-gazdálkodási tapasztalatszerzés lehetőségét. Ennek legfőbb feltétele az iskola és a termelő üzemek, vállalatok szoros kapcsolata, amelynek hiánya – mint láttuk – problémákat okoz a megfelelő záródolgozati témák kijelölésében is. De nem elég csupán a szoros kapcsolat szükségességére rámutatnunk. E kapcsolat tartalma is lényeges tényező, és ez még azokban az iskolákban sem kielégítő, amelyek a képzés során a gyakorlatok nagy mennyiségét (beleértve a tanév során és a nyáron szervezett gyakorlatokat is) szervezik üzemekben. Ezek legtöbbször csak „szűkebben vett” üzem-termelési gyakorlatok, amelyek során kétségtávol értékes gyakorlati ismeretekre tesznek szert a tanulók a termelési folyamatot, a termelési technikát és technológiát illetően, de nem kapnak betekintést egy üzem gazdálkodásának bonyolult egészébe, a gazdálkodás mai tényleges problémáiba, gondjaiba (a tényleges gyártási feltételek, a munkaerőszükséglet, a termelésszervezés színvonala, a jelenlegi technika és technológia korszerűsége, a kooperáló vállalatokkal való viszony, szerződéses fegyelem, szállítási gondok, a gyártott termékek minősége, értékesítés a hazai piacon, export, árképzés, nyereség, veszteség, bérhelyzet és bérpolitika, gyártásfejlesztés, termékszerkezetváltás, ezek sokféle következménye, a központi szabályozók hatása, az üzem irányítási, a termelés vezetési mechanizmusai, stb.). Alkalmat kellene találni, hogy a szakközépiskolai tanulók és technikusjelöltek találkozzanak az üzem felsőszintű és középszintű vezetőivel, hogy az említett kérdésekről tájékoztatást

kapjanak. Szervezett és tartalmilag is megtervezett tájékoztatási alkalmakra lenne szükség. Az sem elképzelhetetlen, sőt nagyon is kívánatos volna, hogy a vállalati igazgatók, vezetők, szakemberek, akik egyébként szívesen közreműködnek különböző minőségben érettségi-képesítő és technikusminősítő vizsgabizottságokban, a valóságos üzemi életről, a termelés említett és nem említett mai aktuális problémáiról adekvát tantárgyak iskolai órái keretében előadásokat tartsanak. Mindenesetre ily módon növekedhetnék a technikusjelöltek életismerete, elméleti tudásuk „életyszerűsége”.

Szakmai vizsgák

A szakmai vizsga követelményei magasabb színvonalúak, mint az érvényben lévő minősítő vizsgái, amelyektől – mint ismeretes – 20%-os eltérést engedélyezett a minisztérium az elméletigényesebb képzés érdekében. Mind a záródolgozat, mind a gyakorlati vizsga, mind pedig az 5 órás írásbeli és a szóbeli szakmai elméleti vizsgák komoly erőfeszítéseket igényelnek a jelöltektől.

A legjobb eredmények a Petrik Szakközépiskolában születtek annak ellenére, hogy az 1985-86-os tanévben gyengébb tanulókat is felvettek, és hogy félévben 5 tanuló egy tárgyból elégtelent kapott. Talán éppen ez az igényességet kifejező komoly figyelemztetés készítette a tanulókat a második félévben kiemelkedően lelkiismeretes munkára. A Petrik Szakközépiskola üzemi kapcsolata, képzésének üzemi háttere fejlettebb és hatékonyabb, mint a többi kísérleti iskolánké. A záródolgozati tevékenység intenzitásáról már a korábbiakban szóltunk. Eredményességét a számszerű adatok is bizonyítják: a 28 vizsgázó közül 24-en jeles és jó értékelést kaptak záródolgozatukra. A gyakorlati vizsga eredményességéhez (de az elméleti vizsgákéihoz is) nagy mértékben hozzájárultak a II. félévben végzett igen korszerű szerves kvantitatív és kvalitatív analitikai gyakorlatok. A kémiából, műszaki ismeretekből és technológiából is a korszerű, a használt fogalmak és az összefüggések jó megértettségét mutató feleletek domináltak. Különösen technológiából születtek kimagasló eredmények. A kémiával és műszaki ismeretekkel kapcsolatos bizonyos nehézségek abból adódtak, hogy az 1976-ban készült tankönyv korszerűtlen. Az iskola beszámolója és vizsgajelentése egyaránt dicséri a tanult ismeretek gyakorlati alkalmazási képességének fejlettségét a tanulóknál. Mindezek alapján értékesek azok az egyöntetű következtetések, amelyeket a vizsgaelnök, a társelnök, az igazgató, a szaktanárok a képzési tapasztalatokból és a vizsgaeredményekből levonnak: „Az iskola jó úton jár a képzési formában”. – „Az üzemeknek legalább ilyen technikusokra van szükségük, a jelöltek szakmai felkészültsége jó...” – „Az osztály a vártnál jobban szerepelt a vizsgán... Örömmel állapítom meg, hogy az ily módon szervezett ötéves oktatás igen jó és előnyös... a vizsgán összehasonlíthatatlanul jobb eredmények születtek, mint a tanfolyami hallgatók vizsgáin”.

Az elektromos (erősáramú, elektronikai) szakmákban végzett tanulók szakmai vizsgaeredményei jobbak, mint a gépészeti (gépszerelő, forgácsoló) szakmákban. Ez kimutathatóan összefügg a gépészeti szakmák iránti érdeklődés fokozatos csökkené-

sével. Míg az olyan jó hírű intézményekbe, mint a szegedi Déri Miksa, a miskolci Zalka Máté Szakközépiskola, néhány évvel ezelőtt még többszörös volt a túljelentkezés a gépészeti szakokra, az utolsó 2-3 évben már éppenhogy annyi tanuló jelentkezett, amennyi felvehető volt. Ez természetesen az induló első osztályok átlagos színvonalának észrevehető süllyedésével járt együtt. Az érettségi-képesítő vizsgák és a technikus minősítő vizsgák eredményeit ennek tekintetbe vételével kell értékelnünk.

A Déri Szakközépiskola erősáramú csoportja mind a záródolgozatot, mind az 5 órás időtartamú szakmai elméleti írásbeli dolgozatot jó színvonalon készítette el. Kevésbé volt sikeres a szakmai gyakorlati vizsga. A szakmai elméleti feleleteik viszont átlagon felüliek voltak: „jó alapokat kaptak a jelöltek, a gyakorlati problémákat magas szinten tudták megoldani” – „a közepesek erősen fölötte teljesítettek” – „összességében elmélyült, letisztult a tudásuk”. Az átlagon felüli tudást állapította meg a vizsgálónők is, aki a jelöltek érettségi-képesítő vizsgájának is elnöke volt. Ezt az átlagon felüli teljesítményt annál nagyobb elismeréssel nyugtázta, „minthogy az érettségi-képesítő vizsgán a legjobb eredményt elérték nem voltak itt, mert egyetemeken, főiskolákon tanulnak tovább”.

Az elektronikai és a mechanikai műszergyártó szakokon a tanulók túlnyomó többsége záródolgozatát jó és közepes eredménnyel készítette el, és hasonló eredményt ért el mind a gyakorlati, mind az írásbeli és szóbeli szakmai vizsgákon.

Bár mind az Egressy, mind a Kolos Szakközépiskola jelentése és vizsgajegyzőkönyve a záródolgozatokról igen kedvezően nyilatkozik („a záródolgozatok jól megfeleltek a követelményeknek” – „kevés kivétellel igényesen, néhányan magas színvonalon készítették el”), érdemes néhány hiányosságra felfigyelni, és kiküszöbölésükre intézkedéseket tenni. A jelöltek ugyan általában képesek a műszaki szakirodalom megfelelő kiválasztására, logikus elemzésére, a témájukkal kapcsolatos következtetések levonására, többen azonban „túlságosan ragaszkodnak a könyvek szövegéhez”, és „idézési módjuk sem megfelelő”. A témával kapcsolatos „gyakorlati munkát általában megfelelő szakszerűséggel végezték, az elkészített műszerek, berendezések megfelelnek az előírt követelményeknek”, hiányosságok mutatkoznak azonban „az elkészített berendezés dokumentálásában (mérési utasítás hiánya, rajzok hiánya illetve hibái, a rajzok nem gondos, esztétikailag kifogásolható kivitelezése)”. A 4 részfeladatból (szervezési feladat, munkafeladat, mérési feladat, munkavédelmi ismeretek) álló gyakorlati vizsgán a tanulók bizonyították, hogy elméleti ismereteiket jól tudják gyakorlati feladatok megoldásában alkalmazni, de főleg figyelmetlenségből, bizonyos szerelési készségek nem kellő begyakoroltságából származó hibák rontottak az eredményeken. Munkavédelmi ismereteikre is nagyobb gondot kell fordítani.

Az elméleti szakmai írásbeli vizsgáknak a szóbelieknél gyengébb eredményét szintén elsősorban a figyelmeztetlenségnek tulajdonítják. A rajzok kivitelezése, de általában az írásbeli munka „külsőalakja” kifogásolható. Ezek a kifogások azonban nem jelentik az írásbeli vizsga alacsony színvonalát. A Kolos Szakközépiskolában pl. a mechanikai műszerész szakosok a vizsga rajzi feladatát 73,3%-os, méretezési feladatát 72,5%-os, technológiai feladatát 64%-os eredménnyel oldották meg.

A szóbeli szakmai vizsgán az Egressy Szakközépiskola vizsgabizottságának általános értékelése szerint a végzettek tudása, előadásmódja „lényegesen magasabb színvonalúnak bizonyult, mint ami az esti tanfolyamjellegű képzésnél tapasztalható”. A Kolos Szakközépiskolának az értékelése hasonló, bár itt a csaknem 4-es átlagú szóbeli feleletek bizonyos hiányosságaira is rámutatnak (a jelöltek a korábban tanult elméleti anyagot nehezebben idézik fel, vázlataikból gyakran hiányoznak a kapcsolási rajzok).

Valamivel – mint említettük – gyengébbek a gépész szakok, elsősorban a forgácsoló szak vizsgaeredményei. Ez a legszorosabban összefügg azzal, amit fentebb mondtunk a gépész szakmák iránt országosan megcsappant vonzerőről, az ide jövő általános iskolások csökkenő tanulmányi színvonaláról. A záródolgozatokkal kapcsolatos tevékenységük főbb jellemzői:

A szakirodalom megválasztásával és alkalmazásával kapcsolatban a gépész szakokon is jók a tapasztalatok ugyanazokkal a fogyatékosságokkal, amelyek a gyengeáramú szakokon is jellemzőek. Egyes tanulók műszaki rajzain csak kisebb hibák fordultak elő, a rajzok kivitelével szemben azonban itt is komoly kifogás emelhető. „Igy sok esetben a rajzok és ábrák rontották el az egyébként értékes tartalmú záródolgozatok küllemét.” A Zalka Szakközépiskola meg is fogalmazza azt a következtetést, hogy a műszaki rajzolás gyakorlására a képzés egésze alatt az eddiginél több időt és nagyobb figyelmet kell fordítani.

„Még mindig előfordul – olvasható a Zalka Szakközépiskola jelentésében – az SI mértérendszer nem következetes alkalmazása. Ez főként annak tulajdonítható, hogy még mindig csak a Gépipari Technológusok Zsebkönyve az a szakirodalom, amely új mértérendszerben közli az adatokat, bár ez sem minden területen.”

Pozitívan értékelték a záródolgozatokban az előgyártmány és anyagának megválasztását, méreteinek meghatározását, a műveleti sorrendek, technológiai adatok meghatározását. „Az alkatrészek mindegyike gyártható volt az adott formában.” A gyártási dokumentáció tartalmi részével nem igen volt hiba, a kivitelezés, a forma, az ábrázolástechnika azonban itt is kifogás alá esik. A „normaidő és gazdaságossági számítások” jól, néhány jelölnél kiemelkedően sikerültek.

A komplex gyakorlati feladatokat mind a gépszerelő, mind a forgácsoló technikusjelöltek a rendelkezésre álló idő alatt „kisebb hiányosságokkal ugyan, de sikeresen oldották meg”. „A legjobbknál is előfordult apróbb hiba, amely méretileg és esztétikailag rontott a munkadarabon.” Bizonyos nehézségek mutatkoztak a technológiai adatok meghatározásánál, a megfelelő szerszámok alkalmazásánál, „megfogásánál”. Érdekes, hogy a gyakorlati feladatot az a forgácsoló csoport is, amely az elméleti szakmai vizsgán valamennyi kísérleti csoportunk közül a legrosszabb átlagot érte el (2,30), jobban oldotta meg (3,60), mint az erősáramú csoport (3,42), amely pedig a szakmai elméleti vizsgán – mint már említettük – jól (3,42) szerepelt, és összvizsgaeredménye kiemelkedő volt.

Az írásbeli szakmai elméleti vizsga is több feladatból álló komoly erőpróbát jelentett. A már említett forgácsoló csoport kivételével, amelynek írásbeli vizsgaeredménye alig haladta meg a 2-es átlagot (2,1), a gépész csoportok az írásbeli vizsgán sikeresen szerepeltek. A másik forgácsoló csoport pl. az első feladatot 79,7%-os, a má-

sodikat 100%-os, a harmadikat 67%-os, a negyedik – igen nehéznek bizonyuló – feladatot 25,3%-os eredménnyel oldotta meg. A gépszerelő csoportok írásbeli eredményei átlagosan hasonlóak voltak. Írásbeli vizsgájuk tudásuk differenciált megmutatására volt alkalmas, mert a 4 feladat közül a 3. feladat a, b, c, d pontból állott, amelyek közül a b és különösen a d feladatrészt nehéznek bizonyult.

A Zalka Szakközépiskola vizsgabizottságának elnöke, az Ipari Minisztérium főelőadója mindent figyelembe véve „az elméleti és gyakorlati vizsgát optimálisnak ítélte, az értékelést reálisnak tartotta.” Határozottan az a véleménye, hogy „a kísérleti nappali képzésben a jelöltek szilárdabb elméleti ismeretekkel rendelkeznek, mint a tanfolyamon végzett felnőttek”. A vizsga során többségében közepes képességű jelölteket ismert meg, akik azonban „jól felkészültek a vizsgára”, az eredmények nem „jóindulatú” eredmények. Dicsérte a jelöltek „kultúrált megjelenését és intelligens viselkedését”.



B126219



Fk: JATE Kiadó, Szeged

Készült a JATE Soksorozító Üzemében, Szeged

Engedélyszám: 275/88.

Méret: B/5

Példányszám: 350

Fv: Lengyel Gábor